

# III CLABES

TERCERA  
CONFERENCIA  
LATINOAMERICANA SOBRE EL  
ABANDONO EN LA  
EDUCACIÓN  
SUPERIOR

GUÍA

GESTIÓN UNIVERSITARIA  
INTEGRAL DEL ABANDONO



**13, 14 y 15 de Noviembre de 2013**  
**Universidad Nacional Autónoma**  
**de México (UNAM)**

<http://www.clabes2013-alfaguia.org.pa/>



**Proyecto Alfa - GUIA (Gestión Universitaria Integral del Abandono)**

*Este documento se ha realizado con la ayuda financiera de la Unión Europea. El contenido de este documento es responsabilidad exclusiva de sus autores y en modo alguno debe considerarse que refleja la posición de la Unión Europea.*

**IIICLABES. TERCERA CONFERENCIA LATINOAMERICANA SOBRE EL ABANDONO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.**

© Autor: Jesús Arriaga García de Andoaín y otros.  
Madrid, 2013  
Edita: Dpto. de Publicaciones de la E.U.I.T. de Telecomunicación  
Ctra. de Valencia, Km. 7  
28031 - MADRID  
Imprime: E.U.I.T. de Telecomunicación  
Ctra. de Valencia, Km. 7  
28031 – MADRID  
Nº. Depósito Legal: M-35221-2013  
ISBN: 978-84-15302-71-1  
1ª Edición. 1ª Impresión.

© Todos los derechos reservados. El presente libro no deberá reproducirse ni transmitirse de ninguna forma ni por ningún medio, ni electrónico, ni mecánico, incluyendo fotocopiado, grabación o cualquier sistema de almacenamiento y recuperación de información, sin el permiso por escrito del Editor.

---

# PRESENTACIÓN

---



## Una cita por la educación y contra el abandono

El proyecto Alfa-GUIA (Gestión Universitaria Integral del Abandono) y las veinte universidades de dieciséis países participantes tienen el placer de comunicar que la Tercera Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono de la Educación Superior (III-CLABES) se llevará a cabo los días **13, 14 y 15 de noviembre de 2013** en el Palacio de Minería de la Universidad Nacional Autónoma de México.

**III-CLABES** tiene como objetivo reunir a expertos de Latinoamérica y Europa interesados en la mejora de la calidad de la **educación superior**, para compartir su visión, conocimientos y experiencias orientados a reducir el abandono estudiantil.

Nos complace informar que la llamada a la participación en la Conferencia III CLABES ha sido un gran éxito. Agradecemos a todos los participantes el interés mostrado en participar en la Conferencia.

Recordamos que la solicitud de inscripción a la Conferencia sigue abierta hasta el día **12 de Octubre**, pero recomendamos inscribirse cuanto antes para poder disponer de plaza.

**Sede de la Conferencia:**  
Palacio de Minería  
Universidad Nacional Autónoma de México  
Tacuba 5, Centro Histórico, México, DF, 06000

Para más información puede escribirnos a: [alfa@guia@sec.upm.es](mailto:alfa@guia@sec.upm.es)

### > Líneas Temáticas

**Línea 1.** Factores asociados al abandono: Tipos y perfiles de abandono.

**Línea 2.** Prácticas para reducir el abandono: acceso a la educación superior, integración a las instituciones e intervenciones curriculares.

**Línea 3.** Políticas nacionales y gestión institucional para reducir el abandono.

[ver más detalles](#)

### > Lineamientos para Registrar Trabajos

Los mejores trabajos serán distinguidos con una mención especial del Comité Científico de la Conferencia y diploma acreditativo.

---

# OBJETIVOS

---



### OBJETIVOS DE LA CONFERENCIA

La Tercera Conferencia, III-CLABES, tiene los siguientes objetivos:

- Actuar como lugar de encuentro de expertos en educación superior de los países de América Latina y Europa, para el debate de ideas y estrategias de mejora de la situación.
- Profundizar en el conocimiento sobre el problema del abandono y los modelos de predicción.
- Poner en común la visión, las experiencias y los medios con los que diferentes universidades venimos enfrentándonos al problema del abandono.
- Gestionar y ampliar una Red de Instituciones y Organismos, con el propósito de abordar colectivamente nuevos proyectos y afrontar estrategias comunes en la lucha contra el abandono académico.



Instituto Superior Politécnico  
José Antonio Echeverría  
CUJAE



---

# ORGANIZACIÓN

---



## ORGANIZACIÓN

La Tercera Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior (III CLABES) cuenta con un Comité de Organización, compuesto por miembros del Comité de Dirección del Proyecto Alfaguia y por un Comité Local coordinado por la Institución sede del Evento, la Universidad Nacional Autónoma de México - UNAM.

- **Comité de Organización**

Objetivo: Organización general de la Conferencia

- D. Jesús Arriaga - UPM - España (Presidente)
- D. Vicente Burillo - UPM - España
- D<sup>a</sup>. Isabel Benavides - UNAN-Managua - Nicaragua
- D. Luis Calegari - UDELAR - Uruguay
- D<sup>a</sup>. Ana Casaravilla - UPM - España
- D<sup>a</sup>. Marilía Costa - PUCRS - Brasil
- D<sup>a</sup>. Dora Nicolasa Gómez - UdeA - Colombia
- D. Adrián Peña - EPN - Ecuador
- D. José Carlos Quadrado - ISEL - Portugal
- D<sup>a</sup>. Rosamaría Valle - UNAM - México (Responsable Institución Sede)

- **Comité Local**

Objetivo: Organización específica y material de la Conferencia.

- D<sup>a</sup>. Rosamaría Valle
- D<sup>a</sup>. Magda Campillo
- D<sup>a</sup>. Rosa Margarita León
- D. José Martínez
- D<sup>a</sup>. Laura Rojo

- **Comité Científico (Subcomités por Línea Temática)**

Objetivo: Evaluación y revisión de resúmenes y trabajos de las contribuciones remitidas a la Conferencia. Se debe organizar en tantos subcomités como líneas temáticas tenga la Conferencia.

- **Línea 1 - Factores asociados al abandono. Tipos y perfiles de abandono.**
  - D<sup>a</sup>. Dora Nicolasa Gomez (Coordinadora)
- **Línea 2 - Prácticas para reducir el abandono: acceso a la educación superior, integración a las instituciones e intervenciones curriculares.**
  - D<sup>a</sup>. Rosamaría Valle (Coordinadora)
- **Línea 3 - Políticas nacionales y gestión institucional para reducir el abandono.**
  - D<sup>a</sup>. Bettina Steren dos Santos (coordinadora)

### Instituciones Convocantes:







Nacional Autónoma de México  
México



Autónoma de Nicaragua  
Nicaragua



Tecnológica de Panamá  
Panamá



Universidad Nacional de  
Asunción  
Paraguay



UNIVERSIDAD  
DE LA REPUBLICA  
URUGUAY  
Universidad de la República  
Uruguay



UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE  
MADRID  
ESPAÑA  
Universidad Politécnica de  
Madrid  
España



UCLM  
UNIVERSIDAD DE CASTILLA-LA  
MANCHA  
Universidad de Castilla-La  
Mancha  
España



UPEC  
UNIVERSITÉ PARIS XII  
EST  
FRANCE  
Universidad de París XII – Este  
Francia



POLITECNICO  
DI MILANO

Politécnico de Milán  
Italia



ISEL

Instituto Superior de Engenharia  
de Lisboa  
Portugal



universidade  
de aveiro

Universidade de Aveiro  
Portugal



COLUMBUS

Asociación Columbus



UNIVERSIDAD CENTRAL  
DE VENEZUELA  
UNIVERSIDAD CENTRAL DE  
VENEZUELA  
Universidad Central de  
Venezuela  
Venezuela

---

# PROGRAMA

---

**III Conferencia Latinoamericana sobre el ABandono en la Educación Superior (III-CLABES)**  
*13, 14 y 15 de noviembre de 2013*  
*Palacio de Minería, Universidad Nacional Autónoma de México*

**PROGRAMA**

**Miércoles 13 de noviembre de 2013**

---

**08:00 - 08:45** Registro y entrega de documentos.

**09:00 - 09:50** Inauguración de la Conferencia.

**10:00 - 10:50** Conferencia Magistral "Crossing the Finish Line: Retaining & Graduating our Students"  
D. Alan Seidman. Executive Director: Center for the Study of College Student Retention.

**11:00 - 11:10** Fotografía Oficial de la Conferencia

**11:10 - 11:30** *Café*

---

**11:30 - 13:30**

**SALÓN DE ACTOS**

**Línea Temática 1. Factores asociados al abandono. Tipos y perfiles de abandono.**

¿Quiénes son los estudiantes que abandonan los estudios? identificación de factores personales y familiares asociados al abandono escolar en estudiantes de educación media superior. *Lucía Monroy Cazorla, Valentina Jiménez Franco y Miriam Chávez Archundia. Centro Nacional de Evaluación de la Educación Superior (México).*

Evasão na educação superior: Um estudo sobre o censo da educação superior no Brasil. *Pricila Kohls dos Santos. Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul (Brasil).*

Aprendizajes sobre la población estudiantil que no continúa y el derecho a la educación superior. *María Gabriela Regueyra Edelman. Universidad de Costa Rica (Costa Rica).*

Relación entre las características del estudiante al momento de iniciar estudios superiores y el abandono en la Universidad Nacional de Luján durante el período 2000-2010. *Mario Guillermo Oloriz. Universidad Nacional de Luján (Argentina).*

Debate

---

**11:30 - 13:30**

**AUDITORIO BERNARDO QUINTANA**

**Línea Temática 2. Prácticas para reducir el abandono: Acceso a la educación superior, integración a las instituciones e intervenciones curriculares.**

Modelo de atención a estudiantes becarios de la Universidad Nacional Autónoma de México *Sara Cruz Velasco. Universidad Nacional Autónoma de México (México).*

La tutoría individual y colectiva: Una estrategia para disminuir el abandono escolar en el nivel superior. *Leonardo Álvarez León y María Andrea Suárez García. Universidad Nacional Autónoma de México (México).*

Programa de tutorías entre pares en la Universidad Nacional del Litoral: Estrategia para reducir el abandono en el ingreso. *Jorge Saccone y Andrea María Pacífico. Universidad Nacional del Litoral (Argentina).*

Centro de Tutorías y Asesorías de pre saberes de Biología, Química y Matemáticas de Ciencias Básicas. Una propuesta innovadora para fortalecer el aprendizaje de los Estudiantes en los primeros años de vida universitaria. *Jairo Armando Bonett. Universidad de Santander UDES (Colombia).*

Debate

---

**11:30 - 13:30**

**AULA C4**

**Línea Temática 2. Prácticas para reducir el abandono: Acceso a la educación superior, integración a las instituciones e intervenciones curriculares.**

Atención multifactorial al rezago en la Facultad de Ciencias-UNAM. *Hortensia González y Catalia Stern. Universidad Nacional Autónoma de México (México).*

Algunas prácticas para reducir la desercion y el fracaso estudiantil en la Universidad Paris Est Creteil. *Christian Regnaut. Université Paris Est Créteil (Francia).*

Desarrollo de la resiliencia educativa en alumnos de primer ingreso. *Jorge Barojas. Universidad Nacional Autónoma de México (México).*

La reflexión sobre la propia práctica en docentes universitarios como mecanismo para reducir el abandono estudiantil. *Alicia Isabel Pérez Lorca. Universidad de Santiago de Chile (Chile).*

Debate

---

**11:30 - 13:30**

**AULA C3**

**Línea Temática 3. Políticas nacionales y gestión institucional para reducir el abandono.**

Hacia la construcción de una política de estado para el tratamiento del abandono de estudios. *Jorge Franco Gallego. Ministerio de Educación (Colombia).*

Protocolo de calidad para la tasa de permanencia a un año en la Universidad Politécnica de Madrid. *Ana Casaravilla. Universidad Politécnica de Madrid (España).*

Políticas y lineamientos de permanencia estudiantil y promoción oportuna. *Óscar Armando Hernández Romero, Universidad Santo Tomás (Colombia).*

Políticas nacionales sobre el abandono estudiantil en las universidades de la República de Cuba. *Eugenio Carlos. Instituto Superior Politécnico José Antonio Echeverría La Habana (Cuba).*

Debate

---

**13:30 - 15:00** *Comida*

---

---

15:00 - 17:00

**SALÓN DE ACTOS**

**Línea Temática 1. Factores asociados al abandono. Tipos y perfiles de abandono.**

Factores de riesgo sociodemográficos, psicosociales y académicos de abandono de los estudios en estudiantes de primer semestre de la Universidad del Magdalena, Colombia\* *Carmen Cecilia Caballero Domínguez. Universidad del Magdalena (Colombia).*

Variables cognoscitivo-motivacionales relacionadas con el rendimiento escolar de estudiantes de Bachillerato. *Cruz Edgardo Becerra-González. FES Iztacala UNAM / Universidad Justo Sierra (México).*

Um estudo sobre o abandono estudantil numa universidade comunitária brasileira. *Marília Costa Morosini. Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul (Brasil).*

Factores de salud asociados al desempeño escolar: seguimiento de una generación del Bachillerato en la UNAM. *Valentina Jiménez Franco. Universidad Nacional Autónoma de México (México).*

Debate

---

15:00 - 17:00

**AUDITORIO BERNARDO QUINTANA**

**Línea Temática 2. Prácticas para reducir el abandono: Acceso a la educación superior, integración a las instituciones e intervenciones curriculares.**

Tutoría académica. El programa de la FES Zaragoza-UNAM. *Yolanda Lucina Gómez. Universidad Nacional Autónoma de México (México).*

Relaciones entre los resultados del sistema de valoración de conductas orientadas al estudio (SIVACORE) y el abandono y el rezago escolar de estudiantes de la Facultad de Ingeniería de la UNAM. *Pablo Medina Mora. Universidad Nacional Autónoma de México (México).*

Implantación de un programa de mentoría en la carrera de Ingeniería Automática del Instituto Superior Politecnico “Jose Antonio Echeverria” de Cuba. *Gilda Vega Cruz. Instituto Superior Politecnico “Jose Antonio Echeverria” (Cuba).*

¿Te atreves a confiar? Me fortalezcó y creo en mí mismo. *Sandra Milena Jiménez Serrato. Unipanamericana - Fundación Universitaria Panamericana (Colombia).*

Debate

---

15:00 - 17:00

**AULA C4**

**Línea Temática 2. Prácticas para reducir el abandono: Acceso a la educación superior, integración a las instituciones e intervenciones curriculares.**

Programas de apoyo a transiciones académicas del sistema escolarizado en la UNAM. *Gabriela Cabrera López. Universidad Nacional Autónoma de México (México).*

Programa “Persevera”, una respuesta desde la Universidad Don Bosco/El Salvador. *Yesenia Xiomara Martínez. Universidad Don Bosco (El Salvador).*

Contribuciones de la asesoría pedagógica universitaria a las políticas de reducción del abandono. *Mercedes Collazo. Universidad de la República (Uruguay).*

La deserción estudiantil en una región en crisis: Una estrategia de afrontamiento desde la Pontificia Universidad Javeriana Cali. *Beatriz Helena Giraldo Reyes. Pontificia Universidad Javeriana Cali (Colombia).*

Debate

---

15:00 - 17:00

AULA C3

**Línea Temática 3. Políticas nacionales y gestión institucional para reducir el abandono.**

Impacto del programa de becas de la Universidad Nacional de Luján en la disminución del abandono. *Mario Guillermo Oloriz. Universidad Nacional de Luján (Argentina).*

Desafios à permanência dos alunos de prouni no curso de pedagogia: Uma análise qualitativa. *Lorena Machado do Nascimento, Bettina Steren dos Santos y Tércia Rita Davoglio. Pontificia Universidade do Rio Grande do Sul (Brasil).*

PROUNI: Análise de Teses e Dissertações do ano de 2012 do banco de dados da CAPES. *Vera Lucia Felicetti. UNILASALLE (Brasil).*

Atención a las desigualdades, más allá de las educativas: Programa Nacional de Becas (PRONABES). *Carolina Hernández Rodríguez. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (México).*

Debate

---

**CORREDORES PLANTA ALTA**

**SESIÓN DE POSTERS**

(Los posters estarán en exhibición desde las 11:00 hrs., pero los autores estarán presentes de 15:00 a 17:00 hrs.)

15:00 - 17:00

**Línea Temática 1. Factores asociados al abandono. Tipos y perfiles de abandono.**

Da normatividade da definição de sucesso escolar no ensino superior à pluralidade das vivências estudantis: trajetórias e perfis de mobilidade na Universidade de Lisboa. *Natália Alves y María Manuel Vieira. Universidade de Lisboa (Portugal).*

Población con riesgo de abandono universitario. Una aproximación desde la prevención. Universidad de Antioquia. 2013. *Melbin Amparo Velásquez. Universidad de Antioquia (Colombia).*

Depresión una causa de baja temporal de los estudiantes de la licenciatura de médico cirujano. *María Ester Urrutia Aguilar. Universidad Nacional Autónoma de México (México).*

15:00 - 17:00

**Línea Temática 2. Prácticas para reducir el abandono: Acceso a la educación superior, integración a las instituciones e intervenciones curriculares.**

Motivar es la estrategia, las redes simbólicas la herramienta: Metacognición la recompensa. *Daniela Ugalde. Universidad Nacional Autónoma de México (México).*

Pensar tiene su cuenta: Una propuesta de razonamiento lógico para mejorar las competencias matemáticas y de comprensión lectora en estudiantes del núcleo básico de la Facultad de Química Farmacéutica de la Universidad de Antioquia. *Apolonia Bedoya Salazar. Universidad de Antioquia (Colombia).*

Combatiendo el abandono: Instrumento de autoevaluación de la práctica docente del profesor universitario. *José María del Campo. Universidad Politécnica de Madrid (España).*

La permanencia desde la experiencia del proyecto de vida en el curso nivelatorio, a partir de una mirada de la complejidad. *Élver Sánchez Celis. Corporación Universitaria Minuto De Dios (Colombia).*

Procesos de gestión del conocimiento organizacional un apoyo para el seguimiento del abandono escolar. *Lucía Patricia Carrillo Velázquez. Universidad Nacional Autónoma de México (México).*

Papel de la tutoría para disminuir los índices de reprobación escolar, experiencia en la Facultad de Medicina de la UNAM. *Beatriz Roxana Herrera Zamorano. Universidad Nacional Autónoma de México (México).*

Percepción de los estudiantes universitarios en relación a su rendimiento en matemática. Caso Universidad Nacional Experimental de Guayana, Venezuela. *Delisa Eglée Bencomo Moncada. Universidad Nacional Experimental de Guayana (Venezuela).*

Evaluaciones diagnósticas e intervención propedéutica en el contexto de un modelo educativo basado en competencias: *Logros y desafíos. Fabiola Faúndez. Universidad de Santiago de Chile (Chile).*

**15:00 - 17:00 Línea Temática 3. Políticas nacionales y gestión institucional para reducir el abandono.**

Una estructura para favorecer la inserción, una experiencia en la Universidad de Santiago de Chile. *María Loretto Vallejos. Universidad de Santiago de Chile (Chile).*

Debate

---

**17:00 – 17:30** *Café*

**17:30 - 18:40**

**PATIO CENTRAL**

Evento Cultural  
Proyección del documental *Girl Rising*.

---

**Jueves 14 de noviembre de 2013**

**9:00 - 11:00**

**SALÓN DE ACTOS**

**Línea Temática 1. Factores asociados al abandono. Tipos y perfiles de abandono.**

Sistema de evaluación de riesgo y prevención de abandono escolar en el nivel de estudios superiores. *Luis Gottdiener. Universidad Nacional Autónoma de México (México).*

Factores que propician el abandono y obstaculizan la culminación de los estudios de posgrado. *María Magdalena Fresán Orozco. Universidad Autónoma Metropolitana (México).*

Sistema de Alertas Tempranas: Una herramienta para la identificación de riesgo de deserción estudiantil, seguimiento académico y monitoreo a estrategias. *Patricia Carvajal Olaya. Universidad Tecnológica de Pereira (Colombia).*

Evasão na disciplina de algoritmo e programação: um estudo a partir dos fatores intervenientes na perspectiva do aluno. *Lucia Giraffa. Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul (Brasil).*

Debate

---

9:00 - 11:00

**AUDITORIO BERNARDO QUINTANA**

**Línea Temática 2. Prácticas para reducir el abandono: Acceso a la educación superior, integración a las instituciones e intervenciones curriculares.**

Hacia la retención estudiantil en la Universidad Jorge Tadeo Lozano. *Ruth Bibiana Rodríguez Jiménez y Sandra Patricia Barragán Moreno. Universidad Jorge Tadeo Lozano (Colombia).*

Integración académica en estudiantes de ingeniería de primer año con apoyo de un curso de métodos de estudio. *Beatriz Paineán. Universidad de Santiago de Chile (Chile).*

Lectura inteligente: Leyendo psicología, un software educativo para apoyar la prevención del fracaso escolar. *Rosa del Carmen Flores Macías. Universidad Nacional Autónoma de México (México).*

Resultados del servicio de consulta académica ofrecido por el departamento de desarrollo estudiantil de la universidad EAFIT en el rendimiento académico de los usuarios. *Diego Alejandro Osorio Suárez. Universidad EAFIT (Colombia).*

Debate

---

9:00 - 11:00

**AULA C4**

**Línea Temática 2. Prácticas para reducir el abandono: Acceso a la educación superior, integración a las instituciones e intervenciones curriculares.**

Buenas prácticas para la reducción del abandono estudiantil en la carrera de Licenciatura en Ingeniería Civil de la Universidad Tecnológica de Panamá. *Luzmelia Bernal. Universidad Tecnológica de Panamá (Panamá).*

Acadêmicos que frequentam a monitoria: Comprometimento e aprovação. *Vera Lucia Felicetti. UNILASALLE (Brasil).*

Sistema de Orientación Profesional: Estrategia para fortalecer la alianza vocacional entre Instituciones de Educación Superior y Educación Media. *Álvaro Antonio Trejos Carpintero. Universidad Tecnológica de Pereira (Argentina).*

“Estrategias desarrolladas en el CECYT 17 del IPN campus León Guanajuato, a fin de reducir aprendizajes pobres en álgebra disminuyendo el abandono escolar”. *Sara Beatriz Gil Balderrama y Carlos Pérez Busso. Instituto Politécnico Nacional CECYT 17 (México).*

Debate

---

9:00 - 11:00

**AULA C3**

**Línea Temática 3. Políticas nacionales y gestión institucional para reducir el abandono.**

La paradoja: Exclusión y abandono escolar. *Felipe Tirado y Guillermo Santos. Universidad Nacional Autónoma de México. FES Iztacala (México).*

Comparativo entre aspectos discentes da educação superior do Brasil e do Uruguai. *Tárcia Rita Davoglio y Bettina Steren dos Santos, Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul (Brasil), Mercedes Collazo y Beatriz Diconca, Universidad de la República (Uruguay).*

Un reto para la universidad: La permanencia con equidad. *Patricia Estrada. Universidad de Antioquia (Colombia).*



Internacionalização e permanência na educação superior: Um olhar voltado para o ciência sem fronteiras (CsF). *Marília Costa Morosini. Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul (Brasil).*

Debate

---

**11:00 – 11:30** *Café*

**11:30 - 12:20**

**PATIO CENTRAL**

Conferencia Magistral "Capacidad Institucional para Gestionar la Permanencia y Graduación: Sentido y resultados de un modelo de intervención nacional".

D. Jorge Hernán Franco. Ministerio de Educación - COLOMBIA

---

**12:30 - 14:30**

**SALÓN DE ACTOS**

**Línea Temática 1. Factores asociados al abandono. Tipos y perfiles de abandono.**

Percepción social del abandono en Latinoamérica y España. Resultados de una encuesta-sondeo de opinión en línea. *Néstor López. Universidad de Antioquia (Colombia).*

Modelo ecológico del abandono estudiantil en la educación superior: Una propuesta metodológica orientada a la construcción de una tesis. *Rafael Eduardo Schmitt. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (Brasil).*

Construcción del índice de abandono estudiantil universitario utilizando la teoría de la racionalidad limitada. *Johanna Vásquez Velásquez. Universidad de Antioquia (Colombia).*

Percepción de éxito escolar en estudiantes universitarios. *Arlette Motte Nolasco. Universidad Nacional Autónoma de México (México).*

Debate

---

**12:30 - 14:30**

**AUDITORIO BERNARDO QUINTANA**

**Línea Temática 2. Prácticas para reducir el abandono: Acceso a la educación superior, integración a las instituciones e intervenciones curriculares.**

La integración académica y cultural a la universidad de los jóvenes universitarios. Un modelo de análisis y la implementación de políticas institucionales. *Adrián de Garay. Universidad Autónoma Metropolitana (México).*

Educación flexible: Una estrategia para el acceso, la inclusión y la permanencia estudiantil. Universidad de Antioquia 2002-2012. *Margarita Posada Pizarro. Universidad de Antioquia (Colombia).*

Desarrollo y validación de un Generador Automático de Reactivos de respuesta construida para elaborar exámenes computarizados de ingreso a la educación superior. *Eduardo Backhoff Escudero. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (México).*

Programa de acceso inclusivo equidad y permanencia de la Universidad de Santiago de Chile: Una política universitaria de acción afirmativa. *Rafael Miranda Molina. Universidad de Santiago de Chile (Chile).*

Debate

---

12:30 - 14:30

**AULA C4**

**Línea Temática 2. Prácticas para reducir el abandono: Acceso a la educación superior, integración a las instituciones e intervenciones curriculares.**

Sistema de Medición de Competencias Matemáticas: Estrategia para contribuir al mejoramiento del desempeño académico antes de ingresar a educación superior  
*Patricia Carvajal Olaya. Universidad Tecnológica de Pereira (Colombia).*

Prácticas de integración para disminuir el abandono estudiantil en la educación superior. *Magda Campillo. Universidad Nacional Autónoma de México (México).*

Reforzando la apuesta: Salimos al medio y mostramos qué es ser estudiante universitario y qué necesitamos para lograrlo. *María del Carmen Maurel y Valeria Sandoval. Universidad Tecnológica Nacional (Argentina).*

Programa de educadores líderes, con vocación pedagógica temprana, de la Universidad de Santiago de Chile. *Manuel Arrieta. Universidad de Santiago de Chile (Chile).*

Debate

---

12:30 - 14:30

**AULA C3**

**Línea Temática 3. Políticas nacionales y gestión institucional para reducir el abandono.**

Evaluación de la deserción de los programa de pregrado de la Facultad de Minas de la Universidad Nacional de Colombia antes y después de la reforma académica. *Juan Esteban Hernández Becancur. Universidad Nacional de Colombia (Colombia).*

Os discentes da educação superior brasileira: Escolhas e perspectivas contemporâneas. *Carla Spagnolo. Capes /Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul (Brasil).*

¿Es la permanencia estudiantil un asunto de calidad educativa? *María Lorena Gartner Isaza. Universidad de Caldas (Colombia).*

Atención Integral del Estudiante: El dilema entre la política institucional y las políticas fiscales. *Audy Salcedo y Tulio Ramírez. Universidad Central de Venezuela (Venezuela).*

Debate

---

14:30 - 16:00 *Comida*

16:00 - 18:00

**SALÓN DE ACTOS**

**Línea Temática 1. Factores asociados al abandono. Tipos y perfiles de abandono.**

Factores Asociados al abandono escolar: Un caso del Sistema Universidad Abierta de la UNAM. *Ana María Bañuelos Márquez. Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).*

Fatores que influenciam a evasão e a permanência dos alunos de um curso pedagogia na modalidade ead. *Viviane Guidotti. Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul (Brasil).*

Análisis de las trayectorias y perfil de los estudiantes desafiados en la UDELAR en el período 2007-2012. *Nicolás Fiori y Raúl Ramírez. Universidad de la República (Uruguay).*

Análisis del abandono, del proceso de elección y de cambio de carrera en estudiantes universitarios. *Alina Alejandra Ramos Vargas. Universidad Autónoma de Baja California (México).*

Debate

---

**16:00 - 18:00**

**AUDITORIO BERNARDO QUINTANA**

**Línea Temática 1. Factores asociados al abandono. Tipos y perfiles de abandono.**

Estudio cualitativo de abandono escolar en el área de las Ciencias físico-matemáticas y de las ingenierías de la UNAM. *Juan Bosco Mendoza Vega. Universidad Nacional Autónoma de México (México).*

Rendimiento académico de los estudiantes de primer semestre de pregrado de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Antioquia: Cohorte 2012-2. *Carlos Mario Parra Mesa. Universidad de Antioquia (Colombia).*

Factores determinantes de la deserción de mujeres en carreras de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Asunción – FIUNA, 1997-2000. *Zunilda Pereira Ayala. Universidad Nacional de Asunción (Paraguay).*

Perfiles de abandono en ingresantes a carreras de ingeniería. *Gloria Elena Alzugaray. Universidad Tecnológica Nacional (Argentina).*

Debate

---

**16:00 - 18:00**

**AULA C4**

**Línea Temática 2. Prácticas para reducir el abandono: Acceso a la educación superior, integración a las instituciones e intervenciones curriculares.**

Espacios de Consulta y Orientación en la UDELAR. *Virginia Rubio. Universidad de la República (Uruguay).*

Pares potenciando trayectorias. Promoviendo el acceso a la enseñanza superior. *Fabiana de León Nicaretta. Universidad de la República (Uruguay).*

Plan de Apoyo Integral para el Desempeño Escolar de los Alumnos (PAIDEA). *María Ascención Morales Ramírez. Universidad Nacional Autónoma de México (México).*

El Programa Institucional de Tutoría en el Colegio de Ciencias y Humanidades, una estrategia de intervención para reducir el rezago escolar y el abandono del aula. *Silvia Elena Arriaga Franco. Universidad Nacional Autónoma de México (México).*

Debate

---

**16:00 - 18:00**

**AULA C3**

**Línea Temática 3. Políticas nacionales y gestión institucional para reducir el abandono.**

Gestión institucional del abandono en el Centro Universitario Metodista: Programa de prevención basado en el abordaje sistémico. *Rafael Eduardo Schmitt. Centro Universitario Metodista – IPA – (Brasil).*

Gestión universitaria y la deserción estudiantil. Caso universidad nacional experimental de Guayana Venezuela. *Lilia Farias y Delisa Bencomo. Universidad Nacional Experimental de Guayana (Venezuela).*

El marco institucional de las IES públicas mexicanas y sus condiciones organizacionales frente al rezago y el abandono universitario. Reflexiones elaboradas desde la UAM. *Dinorah Miller. Universidad Autónoma Metropolitana (México).*

Banco de iniciativas y observatorio, estrategias para promover y analizar contribuciones de intervenciones institucionales para reducir las tasas de abandono y graduación. *Fabio Vallejo Giraldo. Universidad de Antioquia (Colombia).*

Debate

---

## CORREDORES PLANTA ALTA

### SESIÓN DE POSTERS

(Los posters estarán en exhibición desde las 11:00 hrs., pero los autores estarán presentes de 16:00 a 18:00 hrs.)

#### **16:00 - 18:00 Línea Temática 1. Factores asociados al abandono. Tipos y perfiles de abandono.**

El abandono escolar como problema social: presencia, ausencia o involucramiento del mundo adulto en la construcción de comunidades de aprendizaje. *Marcos David Silva Castañeda. Escuela Nacional de Trabajo Social (México).*

Abandono y egresos en las carreras de Ingeniería de la Universidad Nacional de la Matanza. *Silvia Noemí Pérez. Universidad Nacional de La Matanza (Argentina).*

#### **16:00 - 18:00 Línea Temática 2. Prácticas para reducir el abandono: Acceso a la educación superior, integración a las instituciones e intervenciones curriculares.**

O uso pedagógico de recursos tecnológicos como estrategia para qualificar o ensino e contribuir para a redução da evasão na educação superior. *Bettina Steren dos Santos. Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul (Brasil).*

Tutorías para la permanencia con equidad escuela de nutrición y dietética, Universidad de Antioquia. *Luz Stella Escudero Vázquez. Universidad de Antioquia (Colombia).*

Propedéutico con Adelantos Temáticos. *Iván Alfonso Risco Neira. Universidad de Talca (Chile).*

La experiencia del Programa de Integración a la Vida Universitaria en los niveles de bachillerato y licenciatura en la UNAM. *Sara Cruz. Universidad Nacional Autónoma de México (México).*

La integración de los nuevos estudiantes de la Universidad Autónoma de Bucaramanga a la vida universitaria: Una experiencia integral. *Luz Adriana Villafrade Monroy. Universidad Autónoma de Bucaramanga (Colombia)*

Sistema de seguimiento de la trayectoria y acciones tutoriales en una IES pública. *Sonia Beatriz Echeverría Castro y Dora Yolanda Ramos Estrada. Instituto Tecnológico de Sonora (México).*

Tutoría intergeneracional para el desarrollo de habilidades para la vida: Perdiendo miedo. *Rodolfo Reyna Gatica. Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal (México).*

El SABER en el diagnóstico de conocimientos y autoevaluación y estudio de asignaturas del Bachillerato de la UNAM. *Patricia Murillo. Universidad Nacional Autónoma de México (México).*

#### **16:00 - 18:00 Línea Temática 3. Políticas nacionales y gestión institucional para reducir el abandono.**

Prouni: Análise de dissertações do banco de dados da capes (2006 – 2007). *Vera Lucia Felicetti.*

UNILASALLE (Brasil).

Centro de Orientación y Formación Integral Estudiantil de la FES Zaragoza, UNAM. *Yolanda Lucina Gómez Gutiérrez. Universidad Nacional Autónoma de México (México).*

Debate

## Viernes 15 de noviembre de 2013

---

9:00 - 11:00

### SALÓN DE ACTOS

#### Línea Temática 1. Factores asociados al abandono. Tipos y perfiles de abandono.

Abandono en los estudios universitarios: El caso de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional del Litoral. *Andrea Pacífico. Universidad Nacional del Litoral (Argentina).*

Relación entre los parámetros de rendimiento escolar en el Bachillerato y las tasas de rezago y abandono en la Licenciatura en la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia de la UNAM. *Maricela Ortega Villalobos. Universidad Nacional Autónoma de México (México).*

Factores de abandono escolar en las carreras del Área de las ciencias biológicas, químicas y de la salud de la UNAM. *Leydy Aleen Erazo. Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).*

Involucramiento parental escolar en alumnos de bachillerato de alto y bajo rendimiento. *Susana Ortega Pierres. Universidad Nacional Autónoma de México (México).*

Debate

---

9:00 - 11:00

### AUDITORIO BERNARDO QUINTANA

#### Línea Temática 1. Factores asociados al abandono. Tipos y perfiles de abandono.

Mercado y biopolíticas: Incidencias en la educación superior. *Edgar Ortiz Arellano. Universidad Latinoamericana (México).*

Tipos de abandono en el primer año universitario. Orientaciones para posibles líneas de acción *Gladys Ambroggio y Adela Coria. Universidad Nacional de Córdoba (Argentina).*

Evasão na educação superior: Uma análise a partir de publicações na anped e capes (2000 a 2012). *Pricila Kohls dos Santos. Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul (Brasil).*

Debate

---

9:00 - 11:00

### AULA C4

#### Línea Temática 2. Prácticas para reducir el abandono: Acceso a la educación superior, integración a las instituciones e intervenciones curriculares.

Asesorando a la distancia: Estrategia tutorial para alumnos mediante el uso de tecnología educativa. *Omar Moreno. Psicología SUAyED, FES Iztacala, UNAM (México).*

Programa de apoyo al primer ingreso en la Facultad de Química, UNAM. *Javier González Cruz. Universidad Nacional Autónoma de México (México).*

Análisis de la Oferta y Satisfacción de Programas y Apoyos Académicos Orientados a la Permanencia Escolar. *Alejandra Romo. ANUIES (México).*

Desarrollo de un sistema de evaluación de prácticas para disminuir el abandono en educación superior. *José Martínez Guerrero. Universidad Nacional Autónoma de México (México).*

Debate

---

**9:00 - 11:00**

**AULA C3**

**Línea Temática 3. Políticas nacionales y gestión institucional para reducir el abandono.**

Sistema de Análisis y Seguimiento a la Deserción como instrumento integrador de esfuerzos en pro de la permanencia estudiantil en la UNIMAGDALENA. *María Fernanda Reyes Sarmiento. Universidad del Magdalena (Colombia).*

Los estudios de seguimiento de trayectorias escolares como estrategia de prevención del abandono de los estudios superiores. *Linda Eugenia Vázquez Galicia. IISUE-UNAM (Mexico).*

La relación entre la evaluación de programas, las políticas nacionales y el abandono en educación superior. *Rosa Elsa González Ramírez y José Ubaldo Ramírez. UNAM/CIEES (México).*

Política Institucional de Compartilhamento de Custos: Ampliação das Taxas de Matrícula e Financiamento Estudantil. *Jordelina Beatriz Anacleto Voos. Universidade da Região de Joinville-UNIVILLE-SC (Brasil).*

Debate

---

**11:00 – 11:30** *Café*

---

**PATIO CENTRAL**

**11:30 - 13:00** Mesa Redonda: Causas del abandono. Resultados de la encuesta internacional GUIA.

**13:15 - 14:00** **CLAUSURA III CLABES**

Conferencia: Proyecto GUIA: De las causas a la Acción

Entrega de Premios

Palabras de Clausura

---

**14:00 - 15:30** Coctel despedida III CLABES

---

# CONFERENCIA MAGISTRAL:

*“Crossing the Finish Line: Retaining & Graduating our Students”*

D. Alan Seidman

---



### **Crossing the Finish Line: Retaining & Graduating our Students.**

**Ponente:** D. Alan Seidman. Executive Director: Center for the Study of College Student Retention.

**Resumen:** This presentation will review pertinent college student retention information. That is, what we currently know about college student retention issues in the U.S. Additionally, and most importantly, the presentation will review the most representative college student retention model, why it does not work, and what can actually be done to positively affect college student retention.

### **Hoja de Vida**

Dr. *Alan Seidman* is a core (full-time) faculty member and the General & Self-Designed Specialization Coordinator with the Richard W. Riley College of Educational & Leadership at Walden University, MN.

In addition, Dr. *Alan Seidman* is the Executive Director of the Center for the Study of College Student Retention. The Center provides retention resources to individuals and educational institutions including the Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice which Dr. *Seidman* founded and edits. It is the only scholarly journal devoted exclusively to college student retention issues. The Center also hosts a retention discussion group with over 1,200 members' world wide, a retention reference list with over 1,700 retention references, slide shows, issues, affiliates and consulting services.

Dr. *Alan Seidman's* book, College student retention: Formula for student success, 2nd edition was published by ACE/Rowman & Littlefield in 2012. His book chapter, Minority student retention: Resources for practitioners was published in 2005 in Minority retention: What works? His second book, Minority student retention- the best of the Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice was published in 2007 by Baywood Publishing Company, Inc. Dr. *Seidman* has also published articles in scholarly journals in the area of retention and attrition, student services, enrollment management and has given presentations on these topics at local, state, regional, national and international conferences and presentations/workshops to college and university administrators, faculty and staff. Dr. *Seidman* appeared on Fox News Live Weekend to talk about college student retention.



In addition to his professional responsibilities, Dr. *Seidman* is a member of the NH Judicial Council, appointed by the Governor of NH, confirmed by the Executive Council; was an Examiner, U.S. Department of Commerce Malcolm Baldrige National Quality Award (MBNQA); has been a grant reader for the U.S. Department of Education; was the Alternate, State of New Hampshire Taxpayer Advocacy Panel, Internal Revenue Service, U.S. Department of the Treasury, has been an Instructor Trainer, American Red Cross, and AARP Volunteer Income Tax Assistance program volunteer.

Dr. *Alan Seidman* has over thirty years of experience in education as a college administrator/teacher, educational consultant and elementary school teacher. Dr. *Seidman* earned his B.A. & M.A. from Glassboro State College (Rowan University), NJ and his Ed.D. in educational administration from Syracuse University, NY.

**Executive Director/Founder**, Center for the Study of College Student Retention, Bedford, NH, [www.cscsr.org](http://www.cscsr.org), September 2002-

The Center provides retention resources and services for individuals, organizations, colleges and universities.

Founder/Editor, [\*Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice\*](#), a scholarly refereed quarterly journal.

Founder/Owner [retention discussion group](#). Discussion list for retention/attrition issues with over 1,200 members world-wide.

Founder/Developer/Owner (1995), Center for the Study of College Student Retention ([www.cscsr.org](http://www.cscsr.org)) formerly Collegeways. A web site devoted to college student retention issues including retention journal, retention discussion list, retention reference list (1,700+), retention slide shows, retention issues and retention consulting.

Seidman, A., (ed) (2007). *Minority student retention. The best of the Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, Amityville, NY: Baywood Publishing Co.

Seidman, A., (ed) (2005). *College student retention: Formula for student success*. Westport, CT: ACE/Praeger.

Seidman, A. (2005). Where we go from here: A retention formula for student success. In *College student retention: Formula for student success*. ed. A. Seidman, 295-316. Westport, CT: ACE/Praeger.

Seidman, A. (2005). Minority student retention: Resources for practitioners. In *Minority retention: What works?* ed. G. H. Gaither, 7-24. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Seidman, A. (2004-2005). Commentary: Defining retention. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 6(2), 129-136.

Contributor (Retention Definition) in DiStefano, A., Rudestan, K.E., & Silverman, R. (2003), *Encyclopedia of Distributed Learning*, Sage Publications, Inc.

---

# CONFERENCIA MAGISTRAL:

*“Capacidad Institucional para Gestionar la Permanencia y Graduación: Sentido  
y resultados de un modelo de intervención nacional”*

D. Jorge Hernán Franco

---



**Capacidad Institucional para Gestionar la Permanencia y Graduación: Sentido y resultados de un modelo de intervención nacional.**

**Ponente:** D. Jorge Franco Gallego. Ministerio de Educación, Colombia

**Resumen:** El Ministerio de Educación de Colombia lidera y fomenta la construcción y seguimiento de resultados de diversos elementos estratégicos para una intervención nacional del abandono de estudios en educación superior, tales como: su consideración explícita en la política educativa de largo plazo, generación de un marco de referencia nacional, disponibilidad de estadísticas para el monitoreo y diagnóstico, movilización, investigación, apoyo financiero mediante crédito educativo, articulación con la educación media e inclusión del tema en el Sistema de Aseguramiento de la Calidad. Uno de estos elementos es el mejoramiento de la capacidad de las instituciones de educación superior para gestionar políticas y programas de fomento de la permanencia y graduación estudiantiles.

La Conferencia presenta el sentido, estrategia y resultados de ésta labor de mejoramiento, la cual materializa objetivos de diversos elementos estratégicos de la intervención nacional.

La disertación se orienta con los resultados de la ejecución de 82 convenios celebrados por el Ministerio de Educación con 64 instituciones de educación superior, entre los años 2007 y 2012, cuyo objeto y alcance han evolucionado en el modelo o esquema de capacidad institucional que se presenta; así mismo, con una reflexión derivada de la consideración de la “identidad” del tratamiento del abandono de estudios y sus efectos prácticos, fundamentalmente para el liderazgo y viabilización de sus propósitos desde el nivel nacional.

## **Hoja de Vida**

Colombiano, es Administrador Público con posgrados en Finanzas y Gerencia Pública, a nivel de Especialización y Maestría, respectivamente.

Fue Coordinador de Centros Educativos Regionales así como del Centro de Asesoría de la Escuela Superior de Administración Pública –ESAP- para los departamentos de Boyacá y Casanare; ha participado en procesos de reestructuración de entidades del sector educativo, incluyendo al Ministerio de Educación.

Actualmente concurre en la dirección de varias instituciones de educación superior públicas como miembro de su Consejo Superior y participa en la ejecución del proyecto nacional “Fomento de la permanencia y graduación estudiantiles en educación superior”.

Es coautor del “Informe sobre deserción universitaria” presentado al IESALC (2005), los documentos "Ciencias Básicas y Deserción Estudiantil" (2008), "Crisis económica y deserción" (2009) y del libro “La deserción estudiantil en la educación superior colombiana (2009).

---

# LÍNEA TEMÁTICA

## Nº 1

*“Factores asociados al abandono. Tipos y perfiles de abandono”*

---

**Línea Temática 1: Factores asociados al abandono. Tipo y perfiles de abandono**

Responsable: D<sup>a</sup> Dora Nicolasa Gómez Cifuentes

Primer Autor	Otros Autores	Título	Ciudad	País
Lucía Monroy Cazorla	Miriam Chávez Archundia Valentina Jiménez Franco Laura Ortega Torres	¿QUIÉNES SON LOS ESTUDIANTES QUE ABANDONAN LOS ESTUDIOS? IDENTIFICACIÓN DE FACTORES PERSONALES Y FAMILIARES ASOCIADOS AL ABANDONO ESCOLAR EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR	México D.F.	Mexico
Pricila Kohls dos Santos	Lucia Maria Martins Giraffa	EVASÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM ESTUDO SOBRE O CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL	Porto Alegre	Brasil
María Gabriela Regueyra Edelman		APRENDIZAJES SOBRE LA POBLACIÓN ESTUDIANTIL QUE NO CONTINÚA Y EL DERECHO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR	San José	Costa Rica
Mario Guillermo Oloriz	Juan Manuel Fernández	RELACIÓN ENTRE LAS CARACTERÍSTICAS DEL ESTUDIANTE AL MOMENTO DE INICIAR ESTUDIOS SUPERIORES Y EL ABANDONO EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN DURANTE EL PERÍODO 2000-2010	Luján-Buenos Aires	Argentina
Carmen Cecilia Caballero Dominguez	María Reyes Sarmiento Amir Rodríguez Pautt Adriana Bolívar Troncoso	FACTORES DE RIESGO SOCIODEMOGRÁFICOS, PSICOSOCIALES Y ACADÉMICOS DE ABANDONO DE LOS ESTUDIOS EN ESTUDIANTES DE PRIMER SEMESTRE DE LA UNIVERSIDAD DEL MAGDALENA, COLOMBIA*	Santa Marta	Colombia
Cruz Edgardo Becerra-González		VARIABLES COGNOSCITIVO-MOTIVACIONALES RELACIONADAS CON EL RENDIMIENTO ESCOLAR DE ESTUDIANTES DE BACHILLERATO	Edo. Méx. México	Mexico
Marília Costa Morosini	Bettina Steren dos Santos Pricila Kohls dos Santos	UM ESTUDO SOBRE O ABANDONO ESTUDANTIL NUMA UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA BRASILEIRA	Porto Alegre	Brasil
Valentina Jiménez Franco	Rosamaría Valle Gómez-Tagle	FACTORES DE SALUD ASOCIADOS AL DESEMPEÑO ESCOLAR: SEGUIMIENTO DE UNA GENERACIÓN DEL BACHILLERATO EN LA UNAM	México D.F.	Mexico
Natália Alves	Ana Nunes Almeida María Manuel Vieira	DA NORMATIVIDADE DA DEFINIÇÃO DE SUCESSO ESCOLAR NO ENSINO SUPERIOR À PLURALIDADE DAS VIVÊNCIAS ESTUDANTIS: TRAJETÓRIAS E PERFS DE MOBILIDADE NA UNIVERSIDADE DE LISBOA	Lisboa	Portugal
Melbin Amparo Velásquez	Patricia Estrada Marco Antonio Rodríguez Margarita Posada	POBLACIÓN CON RIESGO DE ABANDONO UNIVERSITARIO. UNA APROXIMACIÓN DESDE LA PREVENCIÓN. UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA. 2013.	Medellín	Colombia
María Esther Urrutia Aguilar	Claudia Fouilloux Morales Rosalinda Guevara Guzmán Silvia Ortiz Campos	DEPRESIÓN UNA CAUSA DE BAJA TEMPORAL DE LOS ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA DE MÉDICO CIRUJANO	México	Mexico
Luis Gottdiener		SISTEMA DE EVALUACIÓN DE RIESGO Y PREVENCIÓN DE ABANDONO ESCOLAR EN EL NIVEL DE ESTUDIOS SUPERIORES	Ciudad de México	Mexico
María Magdalena Fresán Orozco		FACTORES QUE PROPICIAN EL ABANDONO Y OBSTACULIZAN LA CULMINACIÓN DE LOS ESTUDIOS DE POSGRADO	México D.F.	Mexico
Patricia Carvajal Olaya	Héctor Hernán Montes García Álvaro Antonio Trejos Carpintero Johanna Cárdenas	SISTEMA DE ALERTAS TEMPRANAS: UNA HERRAMIENTA PARA LA IDENTIFICACIÓN DE RIESGO DE DESERCIÓN ESTUDIANTIL, SEGUIMIENTO ACADÉMICO Y MONITOREO A ESTRATEGIAS	Pereira	Colombia
Lucia Giraffa	Michael da Costa Mora	EVASÃO NA DISCIPLINA DE ALGORITMO E PROGRAMAÇÃO: UM ESTUDO A PARTIR DOS FATORES INTERVENIENTES NA PERSPECTIVA DO ALUNO	Porto Alegre	Brasil
Néstor López	Audy Salcedo Ana Casaravilla Beatriz Diconca	PERCEPCIÓN SOCIAL DEL ABANDONO EN LATINOAMÉRICA Y ESPAÑA. RESULTADOS DE UNA ENCUESTA-SONDEO DE OPINIÓN EN LÍNEA.	Medellín	Colombia
Rafael Eduardo Schmitt	Bettina Steren dos Santos	MODELO ECOLÓGICO DEL ABANDONO ESTUDIANTIL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA PROPUESTA METODOLÓGICA ORIENTADA A LA CONSTRUCCIÓN DE UNA TESIS	Porto Alegre	Brasil
Johanna Vásquez Velásquez	Santiago Gallón Gómez Nini Johana Marin Rodríguez Melbin Velásquez Palacio	CONSTRUCCIÓN DEL ÍNDICE DE ABANDONO ESTUDIANTIL UNIVERSITARIO UTILIZANDO LA TEORÍA DE LA RACIONALIDAD LIMITADA	Medellín	Colombia
Cecilia Silva	Arlette Motte Nolasco María Fernanda García Silva	PERCEPCIÓN DE ÉXITO ESCOLAR EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS	México D.F.	México
Ana María Bañuelos Márquez	Alfredo Guerrero José Luis Sánchez	FACTORES ASOCIADOS AL ABANDONO ESCOLAR: UN CASO DEL SISTEMA UNIVERSIDAD ABIERTA DE LA UNAM	Mexico D.F.	Mexico
Viviane Guidotti	Priscila Verdum	FATORES QUE INFLUENCIAM A EVASÃO E A PERMANÊNCIA DOS ALUNOS DE UM CURSO PEDAGOGIA NA MODALIDADE EAD	Porto Alegre	Brasil
Nicolas Fiori	Raúl Ramírez	ANÁLISIS DE LAS TRAYECTORIAS Y PERFIL DE LOS ESTUDIANTES DESAFILIADOS EN LA UDELAR EN EL PERÍODO 2007-2012	Montevideo	Uruguay
Juan Carlos Pérez Morán	Raquel Talavera Chavez Alina Alejandra Ramos Vargas	ANÁLISIS DEL ABANDONO, DEL PROCESO DE ELECCIÓN Y DE CAMBIO DE CARRERA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS	Tijuana	Mexico
Juan Bosco Mendoza Vega		ESTUDIO CUALITATIVO DE ABANDONO ESCOLAR EN EL ÁREA DE LAS CIENCIAS FÍSICO-MATEMÁTICAS Y DE LAS INGENIERÍAS DE LA UNAM (UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO)	México D.F.	Mexico

Primer Autor	Otros Autores	Título	Ciudad	País
Carlos Mario Parra Mesa	Eric Castañeda Luis Fernando Mejía Rafael Mendoza Guillermo Restrepo Olga Usuga Asdrúbal Valencia	RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE PRIMER SEMESTRE DE PREGRADO DE LA FACULTAD DE INGENIERÍA DE LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA: COHORTE 2012-2	Medellín	Colombia
Zunilda Pereira Ayala		FACTORES DETERMINANTES DE LA DESERCIÓN DE MUJERES EN CARRERAS DE LA FACULTAD DE INGENIERÍA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE ASUNCIÓN – FIUNA, 1997-2000	San Lorenzo	Paraguay
Gloria Elena Alzugaray	Lara Zingaretti Lucía Rodríguez Virasoro Mariana Mansutti	PERFILES DE ABANDONO EN INGRESANTES A CARRERAS DE INGENIERÍA	Argentina	Argentina
Marcos David Silva Castañeda		EL ABANDONO ESCOLAR COMO PROBLEMA SOCIAL: PRESENCIA, AUSENCIA O INVOLUCRAMIENTO DEL MUNDO ADULTO EN LA CONSTRUCCIÓN DE COMUNIDADES DE APRENDIZAJE.	Ciudad de México	Mexico
Silvia Noemí Pérez	Mónica Giuliano Aldo Sacerdoti Osvaldo Spositto Cecilia Gargano	ABANDONO Y EGRESOS EN LAS CARRERAS DE INGENIERÍA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA MATANZA	San Justo	Argentina
Andrea Pacífico	Norma Zandomeni Sandra Canale Andrea Nessler Fernanda Pagura	ABANDONO EN LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS: EL CASO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL	Santa Fé	Argentina
Maricela Ortega Villalobos	Verónica Caballero Gutiérrez Diego Ernesto Oliver Castillo Rolón	RELACIÓN ENTRE LOS PARÁMETROS DE RENDIMIENTO ESCOLAR EN EL BACHILLERATO Y LAS TASAS DE REZAGO Y ABANDONO EN LA LICENCIATURA EN LA FACULTAD DE MEDICINA VETERINARIA Y ZOOTECNIA DE LA UNAM.	México	Mexico
Leydy Aleen Erazo	Rosamaría Valle Laura Rojo Magda Campillo José Arturo Ruiz	FACTORES DE ABANDONO ESCOLAR EN LAS CARRERAS DEL ÁREA DE LAS CIENCIAS BIOLÓGICAS, QUÍMICAS Y DE LA SALUD DE LA UNAM	México D.F.	Mexico
Susana Ortega Pierres	Patricia Andrade Palos Claudia Elena Velázquez Olmedo	INVOLUCRAMIENTO PARENTAL ESCOLAR EN ALUMNOS DE BACHILLERATO DE ALTO Y BAJO RENDIMIENTO	México D.F.	Mexico
Edgar Ortíz Arellano		MERCADO Y BIOPOLÍTICAS: INCIDENCIAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR	México D.F.	Mexico
Gladys Ambroggio	Adela Coria Martín Saino	TIPOS DE ABANDONO EN EL PRIMER AÑO UNIVERSITARIO. ORIENTACIONES PARA POSIBLES LÍNEAS DE ACCIÓN	Córdoba	Argentina
Pricila Kohls dos Santos		EVASÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA ANÁLISE A PARTIR DE PUBLICAÇÕES NA ANPED E CAPES (2000 A 2012)	Porto Alegre	Brasil

Ponencias distinguidas

## **¿QUIÉNES SON LOS ESTUDIANTES QUE ABANDONAN LOS ESTUDIOS? IDENTIFICACIÓN DE FACTORES PERSONALES Y FAMILIARES ASOCIADOS AL ABANDONO ESCOLAR EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR**

**Línea temática 1.** Factores asociados al abandono. Tipos y perfiles de abandono.

MONROY CAZORLA, Lucía  
JIMÉNEZ FRANCO, Valentina  
ORTEGA TORRES, Laura  
CHÁVEZ ARCHUNDIA, Miriam

Centro Nacional de Evaluación de la Educación Superior- MÉXICO

e-mail: lucia.monroy@ceneval.edu.mx

**Resumen.** Datos publicados por la Secretaría de Educación Pública denotan que uno de los mayores problemas que enfrenta el Sistema Educativo Nacional es la baja retención de los estudiantes de educación media superior. El propósito de este estudio fue identificar a los alumnos en riesgo de desertar. El estudio identifica las variables que impactan el abandono escolar en tres momentos posteriores a la presentación del examen de admisión. A partir de esta conceptualización se generaron diferentes grupos de análisis: 1) sustentantes que aprobaron un examen de admisión y fueron asignados a un plantel (población base); 2) sustentantes que no se inscribieron al primer semestre; 3) alumnos que no terminaron el primer semestre; alumnos que no terminaron el segundo semestre; 4) alumnos que no terminaron el tercer semestre; 5) alumnos que no terminaron el cuarto semestre; y 6) el grupo de alumnos inscritos desertores. El estudio presenta un perfil descriptivo de cada uno de los grupos, en el que se identifican variables personales, familiares y de rendimiento académico. Adicionalmente se realizó un análisis de supervivencia no paramétrico, que contempló dos etapas de abandono: abandono-preinscripción; y abandono-inter-semestre. Los resultados presentan evidencia que los alumnos en riesgo de desertar presentaron bajos puntajes en el examen de ingreso, presentaron exámenes extraordinarios en el ciclo antecedente, reportaron llevar a cabo lecturas de esparcimiento por más de tres horas y que los que sus expectativas académicas eran alcanzar un posgrado fueron los que no se inscribieron y los que aspiraron sólo a bachillerato fueron los que no terminaron segundo semestre. Asimismo, los datos analizados indican que los hombres tienen mayor probabilidad de desertar en cada punto de análisis.

**Descriptores o Palabras Clave:** Abandono escolar, Recursos familiares, Recursos cognitivos, Recursos no cognitivos, Educación Media Superior

### **1 Objetivo**

Analizar el fenómeno de deserción a partir de dos aproximaciones: estatus y de evento para



identificar grupos de alumnos en riesgo de desertar.

## 2 Deserción escolar

La deserción escolar a nivel bachillerato es un problema con grandes consecuencias en México. De acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), México es uno de los países con menor porcentaje de graduaciones de la educación media superior (OCDE, 2012), esto a pesar de que la tasa de deserción en este nivel educativo ha disminuido de 16.3% en el ciclo 2007/2008 al 14.9% en el ciclo 2010/2011 (INEE, 2012). Además de las dificultades posteriores que enfrentan los individuos cuando interrumpen sus estudios, la deserción escolar es un problema social que influye en el desarrollo de México, por lo que para promover acciones de intervención que disminuyan la deserción escolar, es necesario primero estudiar las características de los estudiantes que desertan para su detección temprana, así como los momentos en los que más frecuentemente ocurre.

La consecuencia más directa de la deserción escolar a nivel personal es el desarrollo laboral, ya que las personas que no se gradúan del nivel medio superior presentan una mayor desventaja para encontrar un trabajo estable, condición que ellos mismos perciben y reportan (Belfield, & Levin, 2007). Esta dificultad radica en que no fueron desarrolladas las habilidades y competencias necesarias para desenvolverse en ámbitos laborales superiores. El carecer de un trabajo o de buenas percepciones económicas puede contribuir a que esta población sea más propensa a cometer actos criminales que aquellos que se graduaron y que cuentan con un empleo bien remunerado (Lochner & Moretti, 2004).

La deserción escolar a nivel medio superior también se relaciona con embarazos y matrimonios adolescentes, aunque no es clara la direccionalidad de esta relación; así como realizar con menos frecuencia conductas

saludables (Baum, Ma & Payea, 2010). Además, estas consecuencias personales traen, a su vez, problemas económicos y sociales a un país. Por ejemplo, el contar con un empleo con poca remuneración se reflejará en una baja recaudación de impuestos; la tasa de criminalidad aumenta los gastos gubernamentales asociados con seguridad; y la baja participación cívica influye en la elección de sus gobernantes y en desarrollo de su país (Rumberger, 2012). Todas estas situaciones disminuyen el nivel de vida de una sociedad, por lo que la deserción escolar a nivel media superior es un problema social que debe ser entendido antes de generar programas de intervención.

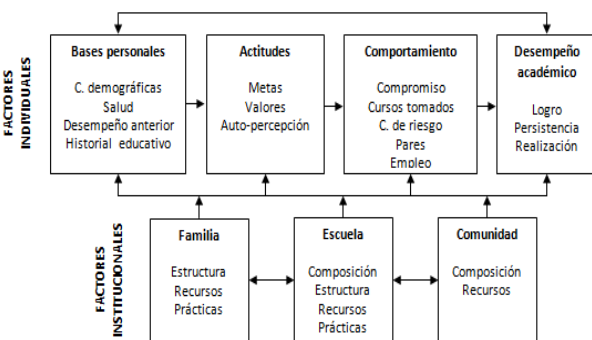
La deserción escolar puede considerarse como un estado que representa a aquellas personas que no están inscritas en la escuela y no se han graduado. Al ser un *estado*, es posible que un individuo cambie a ser un estudiante o graduado en el momento en que se incorpora a un plantel educativo o se gradúe. Además, se le puede considerar como un *evento* que puede ocurrir en un momento específico y que puede estar documentado cuando el estudiante o sus padres reportan que ya no asistirá a clases, o no documentado cuando deja de asistir a la escuela sin previo aviso, lo que implica no tener promedio gen. Finalmente, la deserción puede considerarse un proceso, ya que la mayoría de los estudiantes no dejan de asistir a la escuela de un día a otro, sino que muestran patrones, por ejemplo, de poca asistencia o poco rendimiento escolar, antes de dejar de asistir a la escuela completamente.

El estudiar a la deserción escolar en cada una de sus visiones puede ayudar a entender su naturaleza de una forma integral. Por ejemplo, una visión de estado da información descriptiva sobre cuánta gente se encuentra en un estado de deserción, y si este estado se presenta con mayor frecuencia en algún grupo específico, por ejemplo, grupos étnicos o socioeconómicos. Al estudiar el fenómeno de la deserción como un evento se observa cuántos individuos dentro de un período de

tiempo o grado escolar específico dejan la escuela, lo que indica en qué momento es más necesario y efectivo aplicar un programa de intervención. Finalmente, al analizar el fenómeno de la deserción escolar como un proceso se revela qué tipo de variables actitudinales, de conducta, de desempeño o de contexto preceden la decisión de dejar la escuela, lo que podría arrojar indicadores que servirían para desarrollar programas de intervención que eviten la deserción final. Esta visión ha permitido el desarrollo de modelos que explican las variables que influyen en la deserción escolar.

En 2012, Rumberger basado en resultados de varios estudios llevado a cabo en los Estados Unidos desarrolló un modelo de desempeño escolar para la educación media superior que incluye a la deserción escolar. Este modelo se basa en factores individuales asociados directamente con el estudiante, y factores institucionales asociados con los contextos que más influyen en el estudiante en esta etapa de su vida: su familia, su escuela y su comunidad (Figura 1).

Figura 1. Modelo conceptual de desempeño escolar en educación media superior (Adaptado de Rumberger, 2012).



Los factores individuales que forman parte del modelo de Rumberger refieren a los dominios de desempeño académico, el comportamiento, las actitudes y las bases personales del estudiante. El desempeño académico incluye al logro académico, que se ve reflejado en las calificaciones que obtiene el estudiante en cada una de sus clases y grados escolares; a la persistencia educativa, que se refiere a que el

alumno permanezca inscrito en el plantel y asista a clases; y a la realización escolar, que se refiere a progresar dentro del nivel educativo medio superior hasta completarlo y graduarse.

El dominio de comportamiento incluye el grado de compromiso educativo; el patrón de cursos a los que el estudiante atendió, que pueden diferir tanto en su contenido como en la calidad del profesor y por lo tanto influye en su aprendizaje; la incidencia en conductas de riesgo como el uso de alcohol o drogas, o faltas a la autoridad; los pares y las relaciones que mantiene con ellos; así como el que el estudiante cuente con un empleo. El dominio de actitudes incluye factores psicológicos como expectativas y metas a corto y largo plazo, valores y las autopercepciones que el estudiante tiene sobre su desempeño o sus habilidades, entre otras. Finalmente, el dominio de bases personales incluye características sociales, biológicas y escolares que caracterizan a cada estudiante, como lo son las demográficas, su estado de salud, su desempeño académico en niveles anteriores y su historial educativo extracurricular.

Estos factores individuales interactúan con otros factores derivados del contexto donde se desenvuelve el estudiante. Rumberger (2012) acotó el contexto de los estudiantes del nivel medio superior a tres dominios institucionales, que incluyen el familiar, el escolar y su comunidad. El dominio familiar incluye a su estructura, que se refiere a los miembros que conforman a la familia del estudiante; los recursos económicos y educativos de sus padres, que permearán el ambiente cognitivo del estudiante y determinarán sus posibilidades educativas; y a las prácticas, que se refiere a las relaciones entre los miembros de la familia, especialmente la relación entre el estudiante y sus padres. En cuanto al dominio escolar, este se divide en su composición estudiantil, ya su organización social que puede ser determinante para el logro de un individuo (Gamoran, 1992); la estructura del plantel como lo son sus características físicas, su localización o si se trata de una escuela de tipo público o privado;

los recursos con los que cuenta, ya sean materiales o económicos; y sus prácticas, que se refiere a las relaciones entre estudiantes, maestros y directores. Finalmente en cuanto al dominio de las comunidades, los factores destacables son su estructura social que influye en las relaciones familiares y sociales; y sus recursos que dan acceso a bibliotecas u hospitales, instituciones que inciden en los factores individuales.

De los factores individuales, en América latina y Estados Unidos, se ha reportado que el logro académico, el índice de reprobación o de retención (permanencia en un grado anterior por no aprobar algún curso) (Román, 2009; Sepúlveda y Opazo, 2009), la movilidad estudiantil, el compromiso académico (Alcázar, 2009), los cursos atendidos, las conductas de riesgo, las relaciones con pares, el contar con un empleo, las metas, las auto-percepciones, y las características demográficas y de salud son buenos predictores de la deserción escolar (Rumberger, 2012). En cuanto a los factores institucionales se ha reportado que la estructura familiar y su nivel socioeconómico, las prácticas escolares, como el ambiente disciplinar, y la estructura de la comunidad se relacionan con la deserción escolar (Rumberger, 2012).

En México, diferentes encuestas han reportado que las causas principales por las cuales los estudiantes desertan son la reprobación, la falta de motivación y problemas económicos (Navarro, 2001; Valdez, Román, Cubillas y Moreno, 2008; SEP, 2012).

Dada la importancia de la deserción escolar para el futuro de los jóvenes y de México, en el presente estudio se describen algunos de los factores que presentan estudiantes de un subsistema del nivel medio superior de la Ciudad de México que desertaron de la educación media superior en los primeros cuatro semestres de sus estudios.

En resumen, debido a que la deserción escolar en el nivel medio superior es un problema con

consecuencias que impiden el desarrollo personal de los individuos así como el desarrollo de un país, el presente trabajo describe algunas características de individuos en riesgo de desertar y los momentos donde se registra mayor deserción en el bachillerato.

### **3 Método**

#### **3.1 Participantes**

Una cohorte de 40,895 sustentantes que contestaron un examen de ingreso de la zona metropolitana (Distrito Federal y Estado de México) durante 2011 y fueron asignados a un subsistema del nivel medio superior en el Distrito Federal (D.F.). El subsistema en cuestión proporcionó información académica de los sustentantes que concretaron su inscripción para ingresar así como los promedios generales para los primeros cuatro semestres.

El subsistema recibe en promedio anualmente 40 mil sustentantes una vez que aplicaron el examen de ingreso de la zona metropolitana. Su egreso histórico asciende a 402,869 egresados, de los cuales 390,427 concluyeron su bachillerato en la modalidad escolarizada y 12,442 en la modalidad no escolarizada. De esta forma, este subsistema atiende aproximadamente a 100 mil estudiantes en todas sus modalidades distribuidos en 20 planteles.

#### **3.2 Variables de estudio**

El fenómeno de la deserción escolar se entiende conceptualmente a partir de dos aproximaciones: como un estado y como un evento. Como un estado, se describen algunas características de la población que aprueba un examen de ingreso al nivel medio superior y que deserta durante los cuatro primeros semestres del bachillerato.

En términos operacionales, en este estudio se entiende deserción como el momento en el cual un sustentante que al término de un semestre

determinado obtuvo un promedio general igual a cero y en todos los semestres posteriores tuvo promedio general igual a cero. Los sustentantes con rezago escolar, o que tuvieron una calificación mayor a cero en alguno de los cuatro semestres, no fueron considerados como desertores. De hecho, esta población será motivo de un estudio posterior.

Para los análisis descriptivos se consideraron variables que integran a los factores individuales, excepto desempeño académico, ya que la medición de las variables se realizó antes de cursar el bachillerato.

En cuanto a bases individuales se consideró el sexo del estudiante, si su lengua materna es indígena o español, y su historial educativo, medido como el número de exámenes extraordinarios presentados en la educación media, y como haber contado con una beca en ese nivel educativo. La variable actitudinal evaluada fue la expectativa educativa del estudiante, que se mide como el nivel máximo de estudios esperado. En cuanto a comportamiento se midió si el estudiante contaba con un empleo remunerado y hábitos de estudio como el tiempo que reporta que dedica a estudiar o realizar tareas fuera del horario escolar y a leer contenidos no académicos. Como factores institucionales, únicamente se evaluó al dominio familiar, medido como el nivel máximo de estudios del padre y de la madre. Estas variables permitirán conocer algunos indicadores sobre las características de la población de estudiantes que desertan, lo cual podría servir para identificar de manera temprana a estudiantes que se inscriben al bachillerato que se encuentran en riesgo de desertar.

Además abordamos a la deserción como un evento, ya que analizamos a la misma población en un periodo de tiempo que comprende desde la aprobación del mismo examen de ingreso a la educación media superior hasta su inscripción al cuarto semestre. Este análisis permitió detectar diferentes momentos de deserción así como la

probabilidad que tiene un alumno de desertar dado que terminó el semestre anterior.

### 3.3 Análisis de datos

A partir de esta conceptualización se generaron siete grupos de análisis: 1) sustentantes que contestaron el examen de ingreso y que fueron asignados al subsistema en cuestión (ASIGNADOS-Subsistema); 2) sustentantes que no se inscribieron al primer semestre; 3) alumnos que no terminaron el primer semestre; 4) alumnos que no terminaron el segundo semestre; 5) alumnos que no terminaron el tercer semestre; 6) alumnos que no terminaron el cuarto semestre; y 7) el grupo de alumnos inscritos desertores.

Cada uno de estos grupos se analizó en términos descriptivos a partir de las siguientes variables: sexo, padres hablan o no lengua indígena, si trabajaban o no durante la secundaria, si recibieron beca o no durante la secundaria, escolaridad de la madre y del padre, hábitos de estudio, expectativas académicas, y como variables académicas: número de extraordinarios presentados; puntaje promedio en el examen de ingreso y por área.

Además, se realizó un análisis de supervivencia mediante pruebas no paramétricas, que contempló dos etapas de abandono: La primera etapa de abandono se consideró cuando los estudiantes fueron aceptados para cursar sus estudios en el subsistema, pero no realizaron trámites para su inscripción (Abandono-preinscripción); y la segunda etapa, que contempla la tabla de vida se integró por cuatro momentos, cada momento definido por los estudiantes que se inscribieron en un semestre específico pero no lo terminaron (Abandono-inter-semestreX). Se calculó la tabla de vida para estos momentos de abandono. En este sentido, se definió el tiempo que transcurre un evento inicial definido como estar inscrito en un semestre específico, y un evento final, que implica tener promedio general igual a cero al término de dicho semestre (genéricamente denominado como falla). Al tiempo

transcurrido entre estos dos eventos se le denomina tiempo de falla, tiempo de supervivencia o tiempo de muerte.

#### 4 Resultados

##### *Grupo de ASIGNADOS al subsistema*

La cohorte de interés se integró por 40,895 sustentantes que contestaron el examen de ingreso en 2011 y fueron asignados a un subsistema del D.F. Un poco más de la mitad de ellos fueron mujeres (50.6%, 20,673 sustentantes), menos de 5% su lengua materna fue indígena (2%, 833 sustentantes). De estos sustentantes casi dos terceras partes no desarrolló algún trabajo al término de la secundaria (72.5%, 29,638 sustentantes), y solo 10% recibieron una beca durante la secundaria (9.7%, 3965 sustentantes).

Sobre la escolaridad de su padre, casi una tercera parte de ellos tenía secundaria (27%, 11,035 sustentantes); menos de 15% bachillerato (14.7%, 6,034 sustentantes) y primaria (11%, 4,506 sustentantes); menos de 10% licenciatura (7.4%, 3,014 sustentantes), capacitación técnica después de secundaria (4.1%, 1,691 sustentantes), profesional técnico (3.8%, 1,539 sustentantes), y sabe leer y escribir sin primaria (2%, 817 sustentantes). Menos de 1% capacitación técnica después de primaria (0.8%, 329 sustentantes), posgrado (0.7%, 267 sustentantes), tiene educación normal (0.6%, 227 sustentantes), y no sabe leer ni escribir (0.3%, 137 sustentantes).

Sobre la escolaridad de su madre, casi una tercera parte de ellos tenía secundaria (27.4%, 11,201 sustentantes); menos de 15% primaria (14.5%, 5,925 sustentantes) y bachillerato (11%, 4,511 sustentantes); menos de 5% licenciatura (4.6%, 1,889 sustentantes), capacitación técnica después de secundaria (9.9%, 4,039 sustentantes), profesional técnico (5.5%, 2,237 sustentantes), y sabe leer y escribir sin primaria (2.4%, 969 sustentantes). Más de 1% capacitación técnica después de primaria (1.3%, 520 sustentantes), tiene

educación normal (0.9%, 384 sustentantes), y no sabe leer ni escribir (0.9%, 358 sustentantes).

Sobre hábitos de estudio, más de la mitad de los sustentantes que estudian o hacen tarea fuera del horario escolar y dedican a leer sobre lo que les gusta o interesa lo hace entre una y seis horas (54.6%, 22,306 sustentantes; y 60.2%, 24,654 sustentantes respectivamente).

Por último, sobre sus expectativas académicas la mayoría de los sustentantes desea estudiar hasta posgrado (32.2%, 13,164 sustentantes) o licenciatura (31.4%, 12,845 sustentantes); y menos de 10% carrera como técnico universitario superior (9.2%, 3,760 sustentantes); carrera como profesional técnico (4.7%, 1,929 sustentantes); y sólo el bachillerato (1.4%, 584 sustentantes).

En términos académicos, la mayoría de los sustentantes no presentó extraordinarios (60.1%, 24,576 sustentantes) y un 15% entre uno y tres (14.9%, 6,094 sustentantes), menos de 5% entre cuatro y seis (3.2%, 1,305), y menos de 1% entre seis y diez (0.6%, 265 sustentantes) y sólo 22 sustentantes más de 10. En el examen de ingreso, en promedio obtuvieron 65 aciertos (Desviación estándar [D.E.]=12), siendo el máximo de 125 puntos. En el área de habilidad matemática 9 aciertos (D.E.=3); en habilidad verbal obtuvieron 8 aciertos (D.E.=3); en formación cívica y ética 7 aciertos (D.E.=2); y 6 aciertos en el resto de las áreas: en español (D.E.=2), matemáticas (D.E.=2), física (D.E.=2), química (D.E.=2) y biología (D.E.=2), historia (D.E.=2) y geografía (D.E.=2).

##### *Grupo que No se inscribió*

De los 40,895 sustentantes que presentaron el examen de ingreso y lo aprobaron no se inscribieron 3,657 sustentantes al subsistema en cuestión, representando 11% de la población

total. Por lo anterior, la población inscrita se integró por 37,238 sustentantes.

Del grupo que no se inscribió, más de la mitad fueron mujeres (57.8%, 2,114 sustentantes), menos de 2% su lengua materna fue indígena (1.9%, 71 sustentantes). De estos sustentantes casi dos terceras partes no desarrolló algún trabajo al término de la secundaria (72.4%, 2,592 sustentantes), y solo 10% recibieron una beca durante la secundaria (10.5%, 385 sustentantes). En términos académicos, en el examen de ingreso, en promedio obtuvieron 65 aciertos (D.E.=12), siendo el máximo de 114 puntos.

#### *Grupo que No terminó el primer semestre*

Al término del primer semestre, 944 estudiantes (2.5% de la población inscrita) fueron desertores al no haber cursado ninguna de las materias de este semestre o haber obtenido una calificación igual a cero así como en los semestres posteriores. De este grupo, más de la mitad fueron hombres (53.5%, 505 alumnos), menos de 2% su lengua materna fue indígena (1.9%, 18 alumnos). De estos alumnos casi dos terceras partes no desarrolló algún trabajo al término de la secundaria (67.1%, 633 alumnos), y menos de 10% recibieron una beca durante la secundaria (7.8%, 74 alumnos). En términos académicos, en el examen de ingreso, en promedio obtuvieron 66 aciertos (D.E.=12), siendo el máximo de 105 puntos.

#### *Grupo que No terminó el segundo semestre*

Al término del segundo semestre, 6,567 estudiantes (17.6% de la población inscrita) fueron considerados desertores, al no haber cursado ninguna de las materias de este semestre o haber obtenido una calificación igual a cero así como en los semestres posteriores. De este grupo, más de la mitad fueron hombres (57.2%, 3,755 alumnos), menos de 2% su lengua materna fue indígena (1.8%, 119 alumnos). De estos alumnos casi dos terceras partes no desarrolló algún trabajo al término de la secundaria (65.8%, 4,319

alumnos), y menos de 10% recibieron una beca durante la secundaria (8%, 527 alumnos). En términos académicos, en el examen de ingreso, en promedio obtuvieron 64 aciertos (D.E.=12), siendo el máximo de 114 puntos.

#### *Grupo que No terminó el tercer semestre*

Al término del tercer semestre, 5,778 estudiantes (15.5% de la población inscrita) fueron considerados desertores, al no haber cursado ninguna de las materias de este semestre o haber obtenido una calificación igual a cero así como en los semestres posteriores. De este grupo, más de la mitad fueron hombres (55.5%, 3204 alumnos), 5% su lengua materna fue indígena (5.1%, 296 alumnos). De estos alumnos casi dos terceras partes no desarrolló algún trabajo al término de la secundaria (69%, 3984 alumnos), y menos de 10% recibieron una beca durante la secundaria (8.4%, 486 alumnos). En términos académicos, en el examen de ingreso, en promedio obtuvieron 66 aciertos (D.E.=12), siendo el máximo de 112 puntos.

#### *Grupo que No terminó el cuarto semestre*

Al término del cuarto semestre, 3,337 estudiantes (8.9% de la población inscrita) fueron considerados desertores, al no haber cursado ninguna de las materias de este semestre o haber obtenido una calificación igual a cero así como en los semestres posteriores. De este grupo, más de la mitad fueron hombres (55.5%, 1839 alumnos), menos de 5% su lengua materna fue indígena (2%, 66 alumnos). De estos alumnos casi dos terceras partes no desarrolló algún trabajo al término de la secundaria (69.6%, 2321 alumnos), y menos de 10% recibieron una beca durante la secundaria (7.6%, 2315 alumnos). En términos académicos, en el examen de ingreso, en promedio obtuvieron 66 aciertos (D.E.=12), siendo el máximo de 114 puntos.

#### *Grupo de alumnos desertores*

En términos globales, desertaron al término del cuarto semestre 16,626 estudiantes inscritos al primer semestre. Un poco más de la mitad de ellos fueron hombres (56%, 9,303 alumnos), menos de 2% su lengua materna fue indígena (1.8%, 302 alumnos). De estos alumnos casi dos terceras partes no desarrolló algún trabajo al término de la secundaria (67.7%, 11,257 alumnos), y solo 10% recibieron una beca durante la secundaria (8.1%, 1340 alumnos).

Sobre la escolaridad de su padre, más de dos quintas partes de ellos tenía secundaria (25.6%, 4,258 alumnos), menos de 15% bachillerato (14%, 2,323 alumnos) y primaria (11.1%, 1,838 alumnos), menos de 10% licenciatura (6.1%, 1,015 alumnos), capacitación técnica después de secundaria (4%, 667 alumnos), profesional técnico (3.3%, 555 alumnos), y sabe leer y escribir sin primaria (1.9%, 316 alumnos). Menos de 1% capacitación técnica después de primaria (0.8%, 135 alumnos), posgrado (0.5%, 91 alumnos), tiene educación normal (0.6%, 94 alumnos), y no sabe leer ni escribir (0.4%, 63 alumnos).

Sobre la escolaridad de su madre, casi una tercera parte de ellos tenía secundaria (27.1%, 4,513 alumnos), menos de 15% primaria (14.4%, 2,399 alumnos) y bachillerato (10.2%, 1,699 alumnos), menos de 5% licenciatura (4.2%, 691 alumnos), capacitación técnica después de secundaria (9%, 1,496 alumnos), profesional técnico (4.6%, 763 alumnos), y sabe leer y escribir sin primaria (2.2%, 359 alumnos). Más de 1% capacitación técnica después de primaria (1.1%, 190 alumnos), tiene educación normal (0.9%, 145 alumnos), y no sabe leer ni escribir (0.9%, 153 alumnos).

Sobre hábitos de estudio, más de la mitad de los alumnos que estudian o hacen tarea fuera del horario escolar y dedican a leer sobre lo que les gusta o interesa lo hace entre una y seis horas (53.6%, 8,905 alumnos; y 56.9%, 9,464 alumnos respectivamente).

Por último, sobre sus expectativas académicas la mayoría de los alumnos desea estudiar hasta

la licenciatura (29.6%, 4,921 alumnos) o posgrado (29%, 4,829 alumnos); y menos de 10% carrera como técnico universitario superior (9.4%, 1,562 alumnos); carrera como profesional técnico (5.5%, 914 alumnos); y sólo el bachillerato (1.8%, 296 alumnos).

En términos académicos, casi la mitad de los alumnos no presentó extraordinarios (49.6%, 8,247 alumnos) y un 20% entre uno y tres (19.9%, 3,305 alumnos), menos de 5% entre cuatro y seis (4.6%, 765), y menos de 1% entre seis y diez (0.9%, 156 alumnos) y sólo 9 alumnos más de 10. En el examen de ingreso, en promedio obtuvieron 65 aciertos (D.E.=12), siendo el máximo de 114 puntos. En el área de habilidad matemática 9 aciertos (D.E.=3); en habilidad verbal obtuvieron 8 aciertos (D.E.=3); en formación cívica y ética 7 aciertos (D.E.=2); y 6 aciertos en el resto de las áreas: en español (D.E.=2), matemáticas (D.E.=2), física (D.E.=2), química (D.E.=2) y biología (D.E.=2), historia (D.E.=2) y geografía (D.E.=2).

## 6.1 Comparativo de grupos

Al comparar el promedio de aciertos global obtenido en el examen de ingreso y por cada área evaluada se observó que los alumnos que obtuvieron menor número de aciertos corresponden a los que no terminaron el segundo semestre (64 aciertos).

Al analizar el número de exámenes extraordinarios presentados, el mayor número de estudiantes que presentaron entre uno y tres extraordinarios fueron los que no terminaron primer y segundo semestre (21.2% y 21.1% respectivamente).

Sobre el número de horas promedio dedicadas a estudiar o hacer tareas fuera del horario escolar, el mayor número de estudiantes que realizaba esta actividad más de 10 horas fueron los que no se inscribieron y no terminaron el primer semestre (9.3% y 8.8% respectivamente).

Sobre el número de horas promedio dedicadas a leer sobre lo que le gusta o le interesa, el mayor número de estudiantes que lo hacía entre tres y seis horas fueron los que no terminaron el primer semestre (21.5%).

Por último, sobre sus expectativas académicas, el mayor número de estudiantes que quiere alcanzar un posgrado fueron los que no se inscribieron (37.8%) y los que aspiraron sólo a bachillerato fueron los que no terminaron segundo semestre.

## 6.2 Probabilidad de desertar

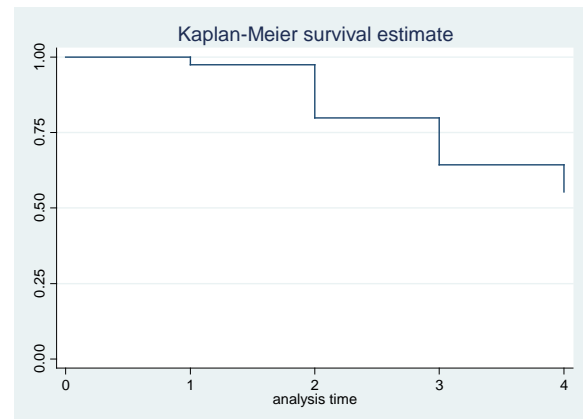
De esta forma, la probabilidad de terminar el primer semestre en este subsistema del bachillerato es de 0.97 (E.E.=0.00008), de terminar el segundo semestre dado que terminaste el primer semestre es de 0.79 (E.E.=0.0021), de terminar el tercer semestre dado que terminaste los dos anteriores es de 0.64 (E.E.=0.0025), y de terminar el cuarto semestre dado que terminaste los tres anteriores de 0.55 (E.E.=0.0026) (ver la Tabla A). En conclusión, la probabilidad de desertar semestre a semestre en este subsistema aumenta considerablemente.

Tabla A. Tabla de vida

Semestre	Total de alumnos	Pérdidas o Fallas	Censuras	Probabilidad	Error Estándar	[95% Conf. Int.]
1	37238	944	0	0.9746	0.0008	0.9730 0.9762
2	36294	6567	0	0.7983	0.0021	0.7942 0.8023
3	29727	5778	0	0.6431	0.0025	0.6382 0.6480
4	23949	3337	2.1e+04	0.5535	0.0026	0.5485 0.5586

En la siguiente gráfica se muestra claramente que la curva de supervivencia decrece semestre a semestre (ver la Gráfica A).

Gráfica A. Curva de supervivencia



Cuando se analizan estos resultados por sexo, la probabilidad de supervivencia de los hombres al cuarto semestre es de 0.502 (E.E.=0.0037) y de las mujeres 0.6054 (E.E.=0.0036) (ver la Tabla B).

Tabla B. Tabla de vida por sexo

MUJERES						
Semestre	Total de alumnos	Pérdidas o Fallas	Censuras	Probabilidad	Error Estándar	[95% Conf. Int.]
1	18559	439	0	0.9763	0.0011	0.9741 0.9784
2	18120	2812	0	0.8248	0.0028	0.8193 0.8302
3	15308	2574	0	0.6861	0.0034	0.6794 0.6928
4	12734	1498	1.1e+04	0.6054	0.0036	0.5983 0.6124

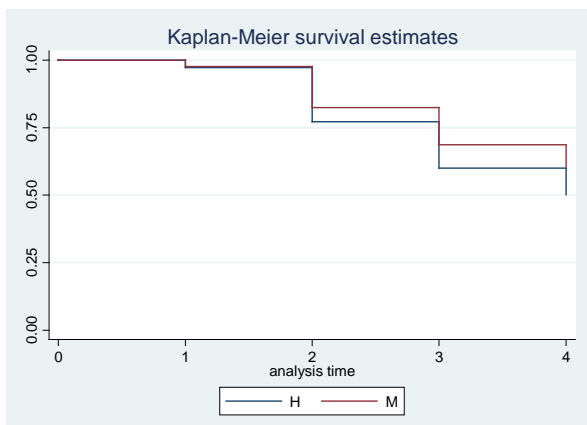
  

HOMBRES						
Semestre	Total de alumnos	Pérdidas o Fallas	Censuras	Probabilidad	Error Estándar	[95% Conf. Int.]
1	18679	505	0	0.9730	0.0012	0.9705 0.9752
2	18174	3755	0	0.7719	0.0031	0.7659 0.7779
3	14419	3204	0	0.6004	0.0036	0.5933 0.6074
4	11215	1839	9376	0.5020	0.0037	0.4948 0.5091

En la Gráfica B se muestran las curvas de supervivencia para hombres y mujeres, y se observa como en los primeros semestres las dos curvas están muy cercanas y en los últimos dos semestres hay una diferencia entre las mismas. Al utilizar la prueba long-rank para comparar éstas dos curvas se puede concluir que la diferencia es estadísticamente significativa, lo que indica que conforme van pasando los semestres, los hombres tienden a desertar más (ver la Gráfica B).

Gráfica B. Curvas de supervivencia para hombres y mujeres





## Referencias

Alcázar, L. (2009). Asistencia y Deserción en Escuelas Secundarias Rurales del Perú, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 41-81. Recuperado el 1 de Octubre de 2013 del sitio: <http://www.grade.org.pe/download/pubs/analisis-1.pdf>

Baum, S., Ma, J., & Payea, K. (2010). *Education pays 2010. The benefits of higher education for individuals and society*, CollegeBoard. Recuperado el 1 de Octubre de 2013 del sitio: <http://trends.collegeboard.org/sites/default/files/education-pays-2010-full-report.pdf>

Belfield, C. R. & Levin, H. M. (2007). The Education Attainment Gap: Who's Affected, How Much and Why it Matters, en Belfield, C. R. y Levin, H. M. (Eds.) *The Price we pay: Economic and social consequences of inadequate education*, (pp 1-17). Washington, DC: Brookings Institution Press.

Gamoran, A. (1992) Social factors in education. En Alkin, M. C. (Ed.) *Encyclopedia of Educational research*, (pp. 1222-1229), New York: Macmillan.

INEE (2012). ¿Cómo avanzan los alumnos en su trayectoria escolar? Recuperado el 29 de septiembre de 2013 del sitio del INNE: [http://www.inee.edu.mx/bie\\_wr/mapa\\_indica/2012/PanoramaEducativoDeMexico/AT/AT02/2012\\_AT02\\_\\_d.pdf](http://www.inee.edu.mx/bie_wr/mapa_indica/2012/PanoramaEducativoDeMexico/AT/AT02/2012_AT02__d.pdf)

Lochner, L. & Moretti, E. (2004). The effect of education on Crime: Evidence from Prison, Arrests and self-reports. *American Economic Review*, 94, 155-189.

Navarro, N. L. (2001). *Marginación escolar en los jóvenes. Aproximación a las causas de abandono*, 15, 43-50. Recuperado el 1 de Octubre de 2013 del sitio: <http://www.inegi.gob.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/contenidos/articulos/sociodemograficas/marginacion.pdf>

OECD (2012). *Education at a Glance 2012*. Recuperado el 29 de septiembre de 2013 del sitio: <http://dx.doi.org/10.1787/888932664347>

Román, M. (2009). Abandono y Deserción Escolar: Duras evidencias de la incapacidad de retención de los sistemas y de su porfiada inequidad, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(44), 3-9. Recuperado el 1 de Octubre de 2013 del sitio:

Rumrger, R. W. (2012). Dropping out. Why students drop out of high school and what can be done about it. Massachusetts: Harvard University Press: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/REICE%207,4.pdf>

SEP (2012). Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación media Superior. Recuperado el 1 de Octubre de 2013 del sitio de la SEP: [http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10787/1/images/Reporte\\_de\\_la\\_ENDEMS.pdf](http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10787/1/images/Reporte_de_la_ENDEMS.pdf)

Sepúlveda, L. y Opazo, C. (2009). Deserción Escolar en Chile: ¿Volver la mirada hacia el sistema escolar?, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia, y Cambio en Educación*, 7(4), 120 - 135. Recuperado el 1 de Octubre de 2013 del sitio: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/art6.htm>

Valdez, E. A., Román, R., Cubillas, M. y Moreno, I. (2008). ¿Deserción o autoexclusión? Un análisis de las causas de abandono escolar en estudiantes de Educación Media Superior en Sonora, México, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10, (1), 1-16 Recuperado el 1 de Octubre de 2013 del sitio: <http://redie.uabc.mx/vol10no1/contenido-abril.html>

## **EVASÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM ESTUDO SOBRE O CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL**

Factores asociados al abandono. Tipos y perfiles de abandono.

SANTOS, Pricila Kohls dos  
GIRAFFA, Lucia Maria Martins

PUCRS - BRASIL

e-mail: [pricilas@terra.com.br](mailto:pricilas@terra.com.br);  
[giraffa@pucrs.br](mailto:giraffa@pucrs.br)

**Resumo.** Partindo-se do pressuposto que a Educação Formal, além de um direito de todas as pessoas, é fator essencial para o desenvolvimento e fortalecimento de um país, as iniciativas de acesso, ampliação e qualificação da Educação devem ser garantidas nos diferentes níveis de ensino, desde a Educação Infantil até a Pós-Graduação. No Brasil diferentes ações governamentais estão sendo implementadas com vistas a ampliação da oferta de vagas gratuitas no ensino superior, dentre elas destaca-se a criação do consórcio denominado Universidade Aberta do Brasil (UAB), que oferece cursos de graduação e pós-graduação a distância através de convênios com Universidades Federais. A evasão estudantil configura-se num tema complexo e ao mesmo tempo imprescindível para a qualidade das ações de permanência dos estudantes na educação superior, tendo em vista a expansão desse setor da educação e por consequência os eminentes desafios que acompanham tal expansão universitária. A oferta de cursos na modalidade de Educação a Distância (EAD) é considerada alta se comparada com os cursos presenciais e impacta o resultado esperado da formação, especialmente no que tange a formação de professores. Logo, conhecer os motivos pelos quais os estudantes abandonam seus estudos representa o primeiro passo para a qualificação das ações de permanência e retenção de estudantes. Os dados existentes sobre a evasão na EAD mais utilizados em pesquisas e relatórios, são oriundos do Censo Nacional de Educação a Distância no Brasil, realizado pela ABED (iniciativa privada) e do Censo Nacional da Educação Superior, realizado pelo INEP (órgão governamental). Uma análise dos resultados e dos procedimentos utilizados em ambos os censos apontam causas que são obtidas a partir da percepção de docentes e coordenadores dos cursos, em função de avaliações e acompanhamentos das avaliações formais. Esta pesquisa de caráter exploratório/qualitativo, com levantamento bibliográfico, busca conhecer e melhor entender as variáveis relacionadas ao estudo sobre o abandono na Educação Superior na EAD a partir da interlocução com os alunos. Como resultado desta investigação pretende-se apresentar uma proposta para realização de um censo integrado que contemple, além de dados quantitativos das universidades, também informações coletadas junto aos estudantes que abandonaram os estudos na EAD.

**Palavras-chave:** Abandono, Permanência, Censo, Educação Superior, Educação a Distância.

## 1 Introdução

A Educação Superior figura-se como meio potencial para o desenvolvimento pessoal e, por conseguinte, social. Nesse sentido, o acesso à Educação e a qualidade da mesma devem ser primadas nos planos de políticas governamentais.

No Brasil, diversas são as ações que objetivam viabilizar o acesso à Educação Superior, sejam essas voltadas a Educação presencial ou a distância. Em se tratando de Educação a Distância (EAD), as iniciativas públicas são realizadas no âmbito da Universidade Aberta do Brasil (UAB)<sup>1</sup> e no setor privado as iniciativas são desenvolvidas de forma independente por cada instituição e regulamentadas pelo Ministério da Educação (MEC).

Neste cenário estão inseridas as ações de EAD, que envolvem tanto instituições públicas, como privadas. De acordo com o Ministério da Educação no Decreto nº 5.622 de 19/12/2005 do art. 80 da Lei nº 9.394 de 20/12/ 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a EAD caracteriza-se como, “modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios tecnológicos de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos”.

Para encontrar espaço à execução de ações da Educação Superior, houve uma ampliação do acesso e da oferta do número de vagas através da oferta de cursos de graduação a distância pelo consórcio da UAB, bem como a ampliação do número de instituições privadas que ofertam cursos de graduação na modalidade EAD.

No entanto, a medida que o acesso à Educação Superior aumenta, crescem também os problemas relacionados a evasão e a permanência dos estudantes nas instituições de ensino superior. Para podermos discutir estas questões relacionadas à saída de alunos do sistema educacional superior necessitamos estabelecer o entendimento sobre o que estamos considerando por “evasão”, uma vez que é possível considerar esta situação em três contextos diferentes: em relação a Educação Superior, em relação a Instituição de Educação Superior (IES) e em relação ao curso escolhido.

Nesse sentido, a Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras conceitua evasão como “saída definitiva do aluno de seu curso de origem, sem concluí-lo.” (Brasil, 1996). Outra abordagem expõe que a evasão corresponde ao aluno que ingressou na educação superior, mas em algum momento do curso não efetivou sua matrícula. Todavia, mesmo desligando-se do ensino requer uma postura ativa, pois se pressupõe que o mesmo decide desligar-se por sua própria responsabilidade. Outra concepção pode ser analisada sob a ótica de Dilvo Ristoff quando afirma que

Parcela significativa do que chamamos evasão, no entanto, não é exclusão mas mobilidade, não é fuga, não é desperdício mas investimento, não é fracasso - nem do aluno nem do professor, nem do curso ou da Instituição – mas tentativa de buscar o sucesso ou a felicidade, aproveitando as revelações que o processo natural de crescimento do indivíduo faz sobre suas reais potencialidades. (Ristoff, 1999, p.125)

Ainda é possível mencionar outra definição em Ribeiro ao desmembrar a evasão em:

Evasão do curso: desligamento do curso superior em função de abandono (não matrícula), transferência ou nova escolha, trancamento e/ou exclusão por norma institucional; evasão da instituição na qual

<sup>1</sup> A Universidade Aberta do Brasil é um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação a distância.

está matriculado; evasão do sistema: abandono definitivo ou temporário do ensino superior. (Ribeiro, 2005, p. 56)

A complexidade inerente ao tema escolhido – evasão – para essa investigação possui diferentes nuances. Pois, não há consenso na literatura de uma definição única sobre o que seja evasão, logo é importante que toda pesquisa delimite o escopo do objeto de estudo considerando aspectos como, mobilidade do estudante na mesma IES, mobilidade dentro sistema de oferta de Educação Superior do município, estado ou federação. Aspectos esses dificilmente contemplados em sistemas de rastreamento das matrículas dos estudantes. Ou seja, as informações existem, mas não são cruzadas com a granularidade necessária para ofertar um conjunto de dados mais credíveis para que possamos realmente traçar um acurado perfil dessa migração quando ela ocorre.

Nesse estudo considera-se como evasão a situação em que aluno que ingressa na Educação Superior deixa de realizar sua matrícula, sem comunicar a instituição os motivos do seu afastamento ou ainda cancela definitivamente a mesma. Ressalta-se que o estudante que realizou transferência de instituição ou re-opção de curso não se enquadra, a nosso ver, nessa definição de evasão.

Para verificar o estado corrente da Educação Superior no Brasil são realizados dois Censos que envolvem a Educação a Distância, sendo um deles realizado pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED)<sup>2</sup> e outro pelo governo federal através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)<sup>3</sup>. Os

<sup>2</sup> A Associação Brasileira de Educação a Distância - ABED, é uma sociedade científica, sem fins lucrativos, criada em 21 de junho de 1995 por um grupo de educadores interessados em novas tecnologias de aprendizagem e em educação a distância. (<http://www.abed.org.br/>)

<sup>3</sup> O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), cuja missão é promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional a partir de parâmetros de qualidade e equidade, bem como produzir informações claras e confiáveis aos gestores,

dois Censos são realizados anualmente e seu preenchimento é realizado pelas instituições via sistema eletrônico. O Censo da ABED é exclusivamente sobre EAD e o Censo do INEP envolve a Educação Superior como um todo (presencial e a distância).

Nesse sentido o presente estudo visa apresentar algumas características do Censo da EAD realizado no Brasil, iniciativa pública e privada, com fins de analisar a metodologia adotada, as principais características e principalmente se este documento busca auxiliar qualitativamente as IES no tocante aos motivos pelos quais os estudantes evadem da Educação Superior e com isso antecipar ações que privilegiem a permanência dos estudantes na instituição. Para tal, apresenta os Censos e como são realizados e posteriormente realiza um estudo comparativo entre eles prospectando pontos positivos, negativos e complementações entre os dois estudos realizados no âmbito da Educação Superior a Distância no Brasil sob a ótica da evasão e correlações com a permanência estudantil.

Ao final apresentamos algumas considerações, bem como propomos uma reestruturação no sistema de coleta de dados do Censo da Educação Superior no Brasil.

## 2 O Censo do INEP

O Censo realizado pelo INEP, denominado Censo da Educação Superior, envolve todas as instituições de Educação Superior do Brasil, independente da modalidade, ou seja, inclui cursos presenciais e a distância. O mesmo é realizado anualmente a partir da coleta de dados de cada instituição credenciada, tendo como principal objetivo fornecer informações detalhadas à comunidade sobre o estado e perspectivas da Educação Superior no Brasil.

A participação no Censo é obrigatória, sendo que para o fornecimento dos dados, cada instituição possui acesso, através de login e

pesquisadores, educadores e público em geral. (<http://www.inep.gov.br/>)

senha, ao Portal do Censo e responde a questões relacionadas a instituição, cursos, estudantes e docentes. As informações dos estudantes são vinculadas ao número de CPF (Cadastro de Pessoa Física) para inibir a duplicidade de dados da instituição respondente.

Assim, o Censo reúne informações sobre as instituições de ensino superior, cursos de graduação presencial ou a distância, cursos sequenciais (voltados mais especificamente para um campo do saber, com viés profissionalizante), vagas, inscrições, matrículas, ingressantes e concluintes, informações sobre docentes. Informações essas apresentadas por organização acadêmica e categoria administrativa.

A coleta de dados é realizada a partir do preenchimento, por parte das instituições, de questionários eletrônicos e também pela importação de dados do Sistema e-MEC<sup>4</sup>. As instituições tem um período determinado para o preenchimento dos dados eletronicamente e posteriormente os mesmos são analisados de acordo com as informações descritas anteriormente.

A divulgação das informações se dá por meio de publicação de Resumo Técnico, disponibilizado no Portal do INEP, com gráficos, tabelas e dados comparativos, bem como são disponibilizados arquivos contendo algumas tabelas de divulgação e micro dados em formato ASCII, e contêm inputs (canais de entrada) para leitura utilizando os softwares SAS e SPSS.

### 3 Censo EAD.Br (ABED)

O Censo da ABED, denominado CENSO EAD.BR Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil, é realizado por instituições que ofertam cursos a distância, professores independentes e empresas que prestam serviços na área. Para a

elaboração da pesquisa e processamento dos dados a ABED seleciona uma variável de estudo, que para o ano de 2012 foi *metodologia dos cursos de EAD*.

Assim, o processo de coleta de dados para compor o Censo visa envolver as instituições educacionais, empresas prestadoras de serviços e profissionais que desenvolveram atividades de EAD. Conforme informações contidas no Censo de 2012, “os dados se referem a uma amostra disponível (portanto não probabilística) composta por 252 instituições/empresas e 32 professores independentes”. (ABED, p. 19, 2013)

Os respondentes são convidados de acordo com sua atividade fim, sejam estes associados da ABED ou não, empresas públicas e privadas e desenvolvedores de EAD no Brasil. Para cada categoria é aplicado um questionário diferente e o mesmo é respondido eletronicamente, sendo facultativa a participação no Censo. As informações envolvem, dados da instituição, tipo de cursos ofertados, dados dos alunos, informações referente a matrículas, conclusões e desistência de cursos, materiais e recursos, etc.

Os dados coletados são analisados qualitativa e quantitativamente levando em consideração a variável estabelecida *a priori, metodologia dos cursos de EAD*. Dessa análise surge a publicação do relatório de pesquisa que subdivide-se em cinco partes, a saber: Informações gerais, composição e base de dados do Censo, A EAD no Brasil em 2012, Metodologia de EAD e Fornecedores de produtos e serviços de EAD e professores independentes. Sendo que ao final da apresentação de cada item, é apresentada a síntese dos resultados do mesmo.

O Censo é publicado anualmente nos idiomas português e inglês e disponibilizado no portal da ABED, bem como realizada distribuição gratuita de tiragem impressa aos participantes da edição anual do Congresso Internacional ABED de Educação a Distância.

<sup>4</sup> O e-MEC foi criado para fazer a tramitação eletrônica dos processos de regulamentação. Pela internet, as instituições de educação superior fazem o credenciamento e o reconhecimento, buscam autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos. (<http://emec.mec.gov.br/>)

#### 4 Metodologia desta investigação

O presente estudo foi realizado empregando a abordagem qualitativa de pesquisa com objetivo exploratório a partir de pesquisa bibliográfica. Para a análise dos dados utilizou-se a Análise de Conteúdo para ser possível elaborar novos achados e conhecimento acerca do fenômeno ora investigado, a saber: Evasão na Educação Superior a Distância.

Sendo que o corpus dessa pesquisa é composto por 2 Censos da Educação Superior dos anos de 2011 e 2012, realizados pela iniciativa pública e privada. O recorte temporal foi delimitado nos dois últimos anos para que fosse possível analisar quais aspectos são analisados e questionados para compor o Censo.

A análise dos Censos foi realizada a partir categorias escolhidas *a priori*, a saber: Vagas na EAD, Instituições de EAD, Estudantes da EAD e Crescimento e Perspectiva para EAD dos quais os resultados são apresentados na próxima seção.

#### 5 Alguns dados apresentados no Censo

Para fins de caracterização apresentamos algumas especificidades e a metodologia utilizada para coleta dos dados em ambos os instrumentos. Salientamos que alguns dados e características são distintas em cada uma das publicações, todavia percebemos como importante a comparação para aprofundar a discussão, uma vez que as informações de um podem complementar a do outro.

##### 5.1 Vagas

De acordo com o Censo da Educação Superior, no ano de 2012, 7.037.688 de estudantes efetuaram matrícula na Educação Superior, sendo que destes, 5.923.838 na Educação presencial e 1.113.850 em cursos a distância. Destes 1.113.850 matriculados na EAD apenas 181.624 matriculados estão em instituições públicas, sendo que quase 85% da oferta está no setor privado, esse fenômeno

também pode ser observado na educação presencial.

Já os dados do Censo EAD.Br, ABED, o total de matrículas efetuados na EAD em 2012 foi de 5.772.466, sendo 5,8% em disciplinas de EAD nos cursos presenciais, 74,4% em cursos livres e 19,8% em cursos autorizados. Aprofundando um pouco mais a análise, constatamos que apenas 62% das matrículas dos cursos autorizados são de nível superior. Ou seja, o número efetivo de matrículas em nível superior é de: 707.581.

Em relação ao número de estudantes concluintes em cursos de graduação a distância, o INEP apresenta o valor de 174.322 estudantes, enquanto que o Censo da ABED aponta que apenas 75.697 estudantes concluíram seus estudos de graduação a distância. Ou seja, os dados, mesmo referindo-se a mesma categoria, não são os mesmos, o que denota que as informações são contraditórias.

##### 5.2 Instituições de EAD

Em ambos os Censos as Instituições são apresentadas em categorias administrativas pelo número de cursos ofertados. Os dados do INEP apresentam o número de 2.416 instituições, sendo 304 públicas e 2.112 privadas, contando com 32.627 matrículas na EAD pública e 179.619 em instituições privadas.

Em relação a EAD, no ano de 2012 as matrículas representaram 15,8% da Educação Superior brasileira, sendo que no período de 2011 - 2012 as matrículas cresceram 12,2% nos cursos a distância. Dos estudantes que optaram pela modalidade a distância, 72% estão matriculados em universidades. Os centros universitários detêm 23%. Sendo que 40,4% cursa licenciatura, 32,3% bacharelado e 27,3% tecnólogo.

O Censo EAD.Br informa os resultados de 231 instituições, sendo 49% privadas e 26% públicas, as demais enquadram-se entre instituições corporativas e fundações. Porém esses dados são informados a partir das

instituições participantes do Censo, assim não podem expressar a realidade da modalidade uma vez que as instituições podem diferir de um ano ao outro.

Porém o Censo da ABED apresenta um dado interessante em relação ao investimento das instituições de acordo com áreas específicas. Sendo que a maior área de investimento é a produção de novos produtos para EAD com 32%, seguido de capacitação de pessoal com 20%.

### 5.3 Estudantes de EAD

Os dados informados pelo INEP caracteriza os estudantes somente pelo critério de gênero, não especificando outras informações que pudessem caracterizar os estudantes. Mesmo os estudantes da Educação presencial não são caracterizados em relação a condições de estudo, acompanhamento do curso ou mesmo se participa de algum tipo de financiamento estudantil. Todavia também não especificam as informações de acordo com a modalidade de ensino, portanto acabam por não contribuir para o fenômeno ora estudado.

O Censo da ABED trabalha com dados adicionais em relação aos estudantes, mas que também não o retratam de maneira significativa. Os dados apresentados mostram que 44,6% dos estudantes são do sexo masculino e 55,39% feminino, já a média de idade fica em torno de 50% de estudantes matriculados em cursos de graduação está na faixa de 18 a 30 anos e 43% tem idade de 31 a 40 anos. Outro dado apresentado é em relação a situação laboral que indica que 12,73% dos estudantes somente estuda e 75,83% estuda e trabalha.

Ao analisar as informações disponibilizadas evidenciamos que não é possível conhecer a realidade do estudante de EAD, uma vez que os dados apresentados mostram-se generalistas e pouco específicos em relação a visão do estudante sobre o curso, instituição ou EAD como um todo.

### 5.4 Crescimento e Perspectivas da EAD

Os dados fornecidos pelo Censo referem-se ao número de matrículas efetuadas, destacando o número de ingressos e egressos do sistema de Educação Superior. Ao comparar os resultados de um ano ao outro, obtemos a possível relação do crescimento da modalidade. Em relação a EAD, a Tabela 1 apresenta um panorama da modalidade nos últimos 10 anos, a partir dos dados fornecidos pelo INEP.

Tabela 1 - Proporção entre expectativa de matrículas na EAD e crescimento da modalidade - Brasil 2001/2012

Ano	Graduação a distância				
	Matrículas	Ingressos	Concluintes	Expectativa	Crescimento
2001	5.359	6.618	131	-	
2002	40.714	20.685	1.712	5.228	87,20%
2003	49.911	14.233	4.005	39.002	21,85%
2004	59.611	25.006	6.746	45.906	23%
2005	114.642	127.014	12.626	52.865	53,88%
2006	207.206	212.246	25.804	102.016	50,76%
2007	369.766	329.271	29.812	181.402	50,94%
2008	727.961	463.093	70.068	339.954	53,30%
2009	838.125	332.469	132.269	657.893	21,50%
2010	930.179	380.328	144.553	705.856	24,11%
2011	992.927	431.597	151.552	785.626	20,87%
2012	1.113.850	542.633	174.322	841.375	24,46%

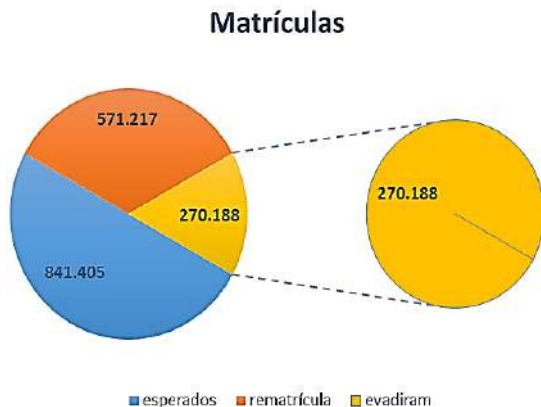
Fonte: Mec/Inep; Tabela elaborada por Inep/Deed

Fonte: adaptado de MEC (2013).

A partir dos dados informados é possível apenas evidenciar o percentual de crescimento da modalidade, que é bastante significativa para o cenário da Educação Superior brasileira. Salientamos que essa é uma afirmação baseada no cálculo a partir das informações de matrículas, ingressos e concluintes fornecidas pelo INEP, uma vez que o Censo não apresenta essa informação.

Considerando as informações referentes ao último ano, apresentamos um dado hipotético do número de estudantes que não retomaram seus estudos do ano de 2011 para o ano de 2012. Para realizar esse cálculo utilizou-se como base os dados da expectativa de matrículas do ano de 2012, subtraindo o número de ingressantes. Esse cálculo resultou em um percentual de 32% que poderiam indicar que 270 mil estudantes deixaram de realizar sua rematrícula no ano de 2012, conforma ilustrado na Figura 1.

Fig. 1 – Matrículas e estimativa de evasão – Brasil 2011-2012



Fonte: as autoras

O Censo da ABED apresenta a informação da evolução e expectativa de crescimento explicitamente na publicação, porém não apresenta os dados em números ou percentual, apenas o número de instituições que afirma haver crescimento da EAD em 2012 e expectativa para 2013. Por exemplo: 73 instituições afirmaram ter havido crescimento de 2011 para 2012 e 103 afirmam acreditar no crescimento de 2012 para 2013. Nesse sentido, 65% afirmaram terem crescimento em 2012 e 92% acreditam que haverá em 2013 crescimento em relação a 2012, conforme apresentado na Tabela 2.

Tabela 2 – Evolução do volume de matrículas em cursos autorizados no período 2011-2012 e perspectivas para 2013

Volume de matrículas	Cursos autorizados			
	Não corporativos		Corporativos	
	2011-2012	2012-2013	2011-2012	2012-2013
Aumento	73	103	12	24
Diminuição	18	5	5	1
Manutenção	21	12	9	5
Informação não disponível	40	44	40	44
Total	152	164	66	74

Fonte: ABED (2013).

Salientamos que a Tabela 2 informa o número de instituições participantes do Censo da ABED que responderam as informações em relação a matrículas. Podendo observar-se

que, pelo menos 40 instituições não informaram se houve aumento ou diminuição no número de matrículas e 44 não informaram sua expectativa para o ano de 2013.

Embora esses sejam dados interessantes para compor o cenário da EAD do Brasil, não é possível perceber ou mensurar o percentual de evasão dos estudantes de um ano à outro, pois os dados não convergem para essa informação. Pelos dados informados não é possível realizar o cálculo da evasão, tendo em vista que diferentes fatores devem ser observados para obtenção desse número.

No Censo do INEP não é informado o dado da evasão dos cursos superiores, sendo que no Censo da ABED essa informação é apresentada sob dados da evasão de acordo com o que cada instituição relata. Nesse sentido, apresenta que em 2010 o índice de evasão nos cursos autorizados era de 18,6%, em 2011 esse percentual aumentou para 20,5 e em 2012 diminuiu para 11,74%. Porém esses percentuais não retratam a realidade global da EAD do Brasil.

## 6 Análise comparativa INEP – ABED

Ao analisar o conteúdo e informações sobre a Educação Superior a Distância apresentados nos Censos do INEP e ABED encontramos algumas relações, porém aspectos que diferem não apenas as informações, mas também a forma como os dados são apresentados.

Nesse sentido apresentamos aspectos que consideramos como positivos e como negativos em ambas as publicações.

### 6.1 Pontos Positivos dos censos realizados

A partir da análise realizada destacamos alguns pontos considerados positivos nas publicações do Censo do INEP (Censo da Educação Superior) e da ABED (Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil).

Em relação ao Censo da ABED destacamos como pontos positivos:



- O esforço para congregar a comunidade que trabalha e pesquisa sobre Educação a Distância no Brasil;
- Auxiliar a divulgação da EAD como possibilidade de formação, através dos números e das estatísticas;
- Sistematização e organização dos dados para facilitar estudos sobre EAD;
- Distribuição em larga escala do Censo e sua disponibilização no site da ABED;
- Preocupação em somar dados qualitativos aos quantitativos;
- Presença de dados relacionados aos motivos pelos quais os alunos evadem da EAD;

Em relação ao Censo do INEP destacamos como pontos positivos:

- Obrigatoriedade de participação das instituições;
- Inserção de informações sobre tecnologias assistivas no questionário do curso;
- Vinculação do estudante ao CPF como forma de inibir duplicidade de dados;
- Presença de dados relacionados que permitem gerar correlações importantes sobre docentes, relação docente – cursos – estudantes.

#### **6.2 Aspectos de possível melhoria dos censos analisados**

Após análise e levantamento dos dados informados no Censo, percebemos alguns aspectos de possível melhoria, tanto do Censo da Educação Superior, quanto do Censo.BR Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil.

No Censo da ABED destacamos como aspectos de possível melhoria:

- A publicação possui patrocinadores que são empresas privadas ligadas a Associação e todas possuem fins lucrativos, o que pode gerar certo desconforto e perda de credibilidade, visto que as informações não possuem caráter exaustivo, ou seja, nem todas as instituições que ofertam e trabalham com EAD estão elencadas no Censo.

- O baixo número de pesquisadores e professores que respondem a pesquisa do Censo, os colaboradores são identificados por nome, estado e e-mail, e em muitos casos existem apenas 1 ou 2 representantes de cada estado, onde se sabe que há muita atividade que envolve EAD, o que leva a questionar o critério de seleção dos respondentes;
- Dificuldade de verificação dos dados sobre a evasão;
- Não obrigatoriedade de participação.

Já no Censo do INEP destacamos como aspectos de possível melhoria:

- O Brasil não estabilizou um sistema de avaliação da oferta de EAD na Educação Superior da mesma forma que na Educação Presencial, esta falta de definição dos critérios para balizar a qualidade da oferta tem deixado margem para que situações, a falta de um sistema estabilizado de avaliação e o baixo número de avaliadores disponíveis para avaliar a EAD;
- Falta de um documento sistematizado de divulgação compilado para o acesso da comunidade;
- Dificuldade de acesso aos dados na íntegra;
- Publicação de apenas um Resumo Técnico das informações;
- Análise quantitativa das informações coletadas;
- O questionário dos alunos refere-se apenas a características socioeconômicas;
- O questionário dos docentes limita-se a formação e a vinculação do mesmo na instituição;
- Falta de informações específicas sobre os dados relacionados à evasão. As informações são geradas por interpretação indireta dos dados.

#### **7 Evasão x Permanência: questionamentos importantes**

Partimos do pressuposto que a evasão e a permanência são conceitos intimamente ligados e possuem elementos

complementares. Ao buscarmos elucidar as causas da evasão estudantil, temos condições de avaliar os motivos pelos quais os estudantes desistem de sua carreira universitária contribuindo para a elaboração e planejamento de ações que privilegiem a permanência dos estudantes a partir de ações que qualifiquem o período que os estudantes estejam na IES. Contribuindo, desta forma, a compor um conjunto de ações que possam auxiliar na permanência a partir da mitigação das causas da evasão.

Acredita-se que privilegiar ações que auxiliem na permanência dos alunos nos cursos seja uma ação preventiva para o combate da evasão e, neste sentido, acreditamos que ouvir o egresso seja um ponto diferencial para qualificar não só a permanência desse estudante, mas a Universidade como um todo como possibilidade de qualificar os cursos e, por consequência, ofertar maior qualidade à novos ingressantes na Educação Superior.

É nesse aspecto, em especial, que relacionamos a evasão como complementar a permanência, e vice-versa, pois as ações para inibir a evasão podem contribuir para a permanência e ainda investir na permanência é estar atento para a possibilidade de não-evasão.



Fig. 2 – Evasão e Permanência

Fonte: as autoras

Conforme ilustrado na Fig. 1, uma parcela de permanência pode ser percebida na evasão, enquanto que parcela da evasão pode estar presente em ações de permanência.

## 8 Considerações finais

Ao realizar o presente estudo, percebemos como urgente a necessidade de um olhar mais criterioso e atento para com a evasão através de estudos que permitam viabilizar ações futuras de permanência a partir do olhar do estudante, pois é esse o sujeito mais indicado para informar o que pode ser melhorado e o que é esperado do sistema de Educação Superior.

Além disso, ações específicas devem ser pensadas para que as vozes dos estudantes que abandonam seus estudos tornem-se fonte para novos fazeres em prol da qualidade, seja institucional ou do sistema como um todo. A exemplo de algumas instituições que quando o aluno deixa de realizar sua matrícula algumas IES possuem mecanismos de rastreamento que detectam essa situação para identificar o que está acontecendo. Geralmente, o estudante acolhe o convite da IES e justifica o motivo da não realização da matrícula, o que denota a possibilidade de uma ação proativa por parte dos estudantes, desde que a eles seja facultada a possibilidade de informar suas razões e opiniões.

Para tal, propomos um sistema integrado para realização do Censo da Educação Superior, incluindo uma parcela desse para olhar a Educação a Distância. Esse sistema envolveria o olhar da instituição, dos docentes e também dos estudantes ativos e que abandonaram seus estudos.

Esse sistema integrado se caracterizaria como híbrido no que tange as informações já existentes nos Censos realizados atualmente no Brasil, mas além disso, privilegiando, além de dados quantitativos, aspectos qualitativos em relação a instituição, cursos, metodologia, dificuldades encontradas, enfim, informações que possam apresentar claramente quem são os atores da EAD no Brasil, quais são seus anseios e o que dizem suas vozes.

Como resultado da análise ora apresentada, destacamos a proposta de Censo, conforme a Tabela 3.

Tabela 3 - Comparativo INEP – ABED

COMPARATIVO INEP - ABED			
-	INEP	ABED	PROPOSTA
<b>Categoria</b>	Governo	Privada	Híbrida
<b>Objetivo</b>	Avaliar	Divulgar	Qualificar
<b>Finalidade</b>	Acreditar	Propaganda direcionada	Indicadores
<b>Garantir</b>	Qualidade mínima p/ funcionamen to	Ampliação do mercado	Conhecer movimentos de alunos e cursos na EAD

Fonte: as autoras

Tal proposta objetiva, a partir de um sistema híbrido, qualificar o Censo a fim de fornecer indicadores que possibilitem conhecer movimentos de alunos e de cursos na Educação a Distância Brasileira.

## Referências

- ABED. (2013) Censo EAD.BR: Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2012. Curitiba: Ibpx.
- BRASIL. (1996) Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Ensino Superior. Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras. ANDIFES/ABRUEM, SESu, MEC, Brasília.
- BRASIL. (1996) Lei Nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases Nacionais. Diário Oficial da União. Brasília: Gráfica do Senado, ano CXXXIV, nº. 248, 23/12/96, 27833-27841.
- INEP. (2013) Censo da educação superior: 2011 – resumo técnico. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. Extraído em: 10 de junho 2013 de: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/centso\\_superior/resumo\\_tecnico/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_superior\\_2011.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/centso_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2011.pdf).
- INEP. (2013) Censo da educação superior: 2012 – resumo técnico. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. Extraído em: 19 de setembro 2013 de: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/centso\\_superior/resumo\\_tecnico/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_superior\\_2011.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/centso_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2011.pdf).

RIBEIRO, Marcelo Afonso. (2005) O Projeto Profissional Familiar como Determinante da Evasão Universitária: um estudo preliminar. Revista Brasileira de Orientação Profissional. São Paulo. Extraído em: 15 de agosto de 2013 de: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1679-33902005000200006&script=sci\\_arttext](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1679-33902005000200006&script=sci_arttext).

RISTOFF, Dilvo. (1999) Universidade em foco: reflexões sobre a educação superior. Florianópolis: Insular.

## APRENDIZAJES SOBRE LA POBLACIÓN ESTUDIANTIL QUE NO CONTINÚA Y EL DERECHO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Línea temática:

Factores asociados al abandono. Tipos y perfiles de abandono

REGUEYRA  
EDELMAN  
MARÍA GABRIELA<sup>1</sup>

Universidad de Costa Rica

Instituto de Investigaciones en Educación

[gabriela.regueyra@ucr.ac.cr](mailto:gabriela.regueyra@ucr.ac.cr)

**Descriptorios o Palabras clave:** Deserción estudiantil, Permanencia, Estudio de cohortes.

**Resumen.** La Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Costa Rica en el marco de la re-acreditación y como parte del proceso permanente de reflexión se propuso como un compromiso de mejora, el monitoreo de los tiempos de graduación y comportamientos de la deserción estudiantil, por lo que se impulsó el proyecto de investigación “La permanencia y graduación de la población estudiantil de la carrera de Trabajo Social”, periodo 2010-2011”. Se realizó un estudio descriptivo de cohortes estudiantiles, utilizando la información que la Universidad tenía almacenada en las Bases de Datos Estudiantiles del año 2010; así mismo se aplicó una entrevista telefónica a la población que no continúa matricula. La ponencia centra su atención en la población estudiantil que no continúa matriculada, y analiza su situación considerando características socio-demográficas y académicas. Los resultados demuestran que el 22% del total de 385 estudiantes de las cohortes 2002 al 2008, que corresponde a 86 estudiantes, no continúa matriculando cursos de la carrera. De ese total, la mitad no continúa a partir del segundo ciclo lectivo y una cuarta parte a partir del tercer o cuarto ciclos lectivos. Se entrevistó a 43 estudiantes de los cuales un 58% manifiesta que la razón principal por la que no continúa es el interés que tenían hacia otra carrera y en segundo lugar, con un 19%, indica que el horario de clases no les permite trabajar y estudiar. Con la información que aportó el estudio sobre la población estudiantil que no continúa matriculada, se demuestra que a pesar de los esfuerzos que realiza la Universidad de Costa Rica por asegurar la igualdad en el ingreso de estudiantes, no logra cumplir con la equidad en la permanencia y graduación de la población estudiantil y garantizarles el derecho a la educación superior.

<sup>1</sup> Licenciada en Trabajo Social, Máster en Educación, labora en la Universidad de Costa Rica como profesora e investigadora de la Escuela de Trabajo Social y del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad de Costa Rica. Se ha desempeñado como directora de la Oficina de Becas y Atención Socioeconómica y de la Oficina de Orientación de esta Universidad

## **APRENDIZAJES SOBRE LA POBLACIÓN ESTUDIANTIL QUE NO CONTINÚA Y EL DERECHO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

### **1. Introducción**

El tema de la deserción de la población estudiantil de la carrera de Bachillerato y Licenciatura en Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Costa Rica, surge en el marco de las discusiones que genera el proceso de autoevaluación y autorregulación con fines de acreditación, ambiente en el que se propone impulsar un proyecto de investigación sobre “los tiempos de graduación y comportamientos de la deserción estudiantil” (UCR, 2006, p. 30).

En la discusión y formulación del proyecto se propone investigar no sólo la deserción sino la permanencia de la población estudiantil, considerando la permanencia como el proceso que inicia esta población con la admisión a la universidad continúa con el avance en carrera y culmina con la obtención de un título universitario, bachillerato o licenciatura.

En esta ponencia se comparten los resultados que se refieren a la población estudiantil que no continúa matriculando cursos de la carrera en el periodo 2002 al 2008 aportando los aprendizajes y retos que deja este primer acercamiento. Centra su atención en dar respuesta a cuatro interrogantes sobre la población que no continúa, recuperando la información recopilada en la investigación realizada por Regueyra y Rojas (2013) en los años 2010 y 2011 sobre “La permanencia y graduación de la población estudiantil de Trabajo Social de la Universidad de Costa Rica”, a saber:

¿Cuál es el porcentaje de población estudiantil de Trabajo Social de las cohortes del 2002 al 2008 que no continúa matriculando cursos de la carrera?

¿Cuáles son las características demográficas, socioeconómicas y

académicas de la población estudiantil que no continúa?

¿Cuáles son las razones por las cuales la población estudiantil no continúa matriculando cursos de la carrera?

¿Qué aprendimos sobre la población estudiantil que no continúa?

### **2. Fundamentación teórica**

La educación es un derecho, consagrado en la Declaración Universal de Derechos Humanos, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales y el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos. Al respecto en la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción en 1998, se indica que “la educación es uno de los pilares fundamentales de los derechos humanos, la democracia, el desarrollo sostenible y la paz, por lo que deberá ser accesible para todos a lo largo de toda la vida” (UNESCO, 1998).

Desde este marco se retomará la situación que se genera con la población estudiantil que no continúa estudios, en este caso aquella población que luego de consolidar su ingreso a la carrera de Trabajo Social matriculando cursos del plan de estudio, decide no continuar cursos de la carrera durante tres o más ciclos lectivos consecutivos. La no continuación se considera como una situación compleja y multidimensional ya que las causas y consecuencias se entrelazan entre las dimensiones: personales, familiares, económicas, sociales, institucionales, organizacionales y administrativas, entre otras.

En las diversas investigaciones que se han realizado alrededor de este tema desde la década de 1960 según Torres (2010), se han utilizado conceptos como “mortalidad” o “deserción” para referirse a la población estudiantil que no continúa y que pueden asumir diversas definiciones si se relacionan

con el momento del proceso educativo en que se da la situación (primer año, segundo año entre otros) o según el tipo de deserción (de un curso, de la carrera, de la Universidad o del Sistema de Educación Superior). La deserción es utilizada en la actualidad como indicador de calidad y eficiencia de la educación.

Vinculados con el tema de la no continuación en el sistema educativo, se utilizan conceptos como retención y persistencia. El primero integra el conjunto de esfuerzos que ejecutan las instituciones de educación superior para retener a la población estudiantil y el segundo como las acciones que realiza la población estudiantil para mantenerse en el centro educativo, encontrando en esta línea diferentes enfoques teóricos y modelos para el análisis de la retención y la persistencia (Torres, 2010).

En la discusión acerca de conceptos más apropiados para referirse a la situación de no continuación en la educación en general y en la educación superior en particular es conveniente reflexionar sobre los significados ya que en sí mismos podrían contener un no retorno de la población estudiantil al Sistema Educativo, aspecto que entraría en contradicción con la educación como derecho.

Por otra parte varios autores citados por Silva, (2012), aportan la igualdad y la equidad como categorías fundamentales para asegurar el derecho a la educación. El concepto de igualdad en la educación superior hace referencia a que cualquier persona independiente de su condición socioeconómica, raza, religión o sexo ingrese a realizar estudios universitarios y agrega como indispensable el concepto de equidad, señalando que las condiciones de desventaja socioeconómicas y culturales de gran parte de la población de nuestros países hace que la igualdad formal no logra la equidad, ya que no considera las desigualdades existente, al respecto Silva, (2012, p.9), señala

...la equidad educativa tendría que asegurar el acceso, la permanencia y

los resultados significativos a todos los miembros de una sociedad evitando la discriminación y atendiendo las desigualdades previas que limitan la capacidad de las personas para aprovechar este bien público.

Siguiendo con este marco la no continuación de la población estudiantil en la educación superior debe ser analizada, como lo plantea Silva, (2012, p.12)

...en el marco del derecho a la educación superior y de la obligación del estado a generalizar este bien público entre la población tomando en cuenta su necesidad y condiciones socioeconómicas y culturales diversas.

### 3. Marco contextual:

La Universidad de Costa Rica es una universidad pública que se caracteriza, de acuerdo con el Artículo 1 del Estatuto Orgánico (UCR, 1974, p.1) por ser:

...una institución de educación superior y cultura, autónoma constitucionalmente y democrática, constituida por una comunidad de profesores y profesoras, estudiantes, funcionarias y funcionarios administrativos, dedicada a la enseñanza, la investigación, la acción social, el estudio, la meditación, la creación artística y la difusión del conocimiento.”

Como institución de educación superior humanista y democrática se compromete con el pleno al ejercicio de los Derechos Humanos y establece como principios orientadores en el Artículo 3 y 4 del Estatuto Orgánico, entre otros, contribuir con las transformaciones que la sociedad necesita, con políticas de justicia social, equidad y desarrollo integral, favorecer el derecho a la educación superior de los habitantes del territorio nacional y a la igualdad de oportunidades sin discriminación de ninguna especie.

En esa línea y con el propósito de garantizar la permanencia y graduación de la población estudiantil procedente de familias con limitaciones económicas cuenta con un Sistema de Becas por Condición Socioeconómica que incluye la exoneración sobre montos de matrícula, ayuda económica y beneficios complementarios como residencias estudiantiles, apoyo para el transporte y préstamo de libros, entre otros. Las becas y sus beneficios se asignan de acuerdo con el índice socioeconómico del grupo familiar. En las últimas décadas el 50% de la población estudiantil de la Universidad de Costa Rica ha disfrutado de alguna categoría de Beca por condición socioeconómica (Regueyra, 2010a). También ofrece a la población estudiantil un conjunto de servicios de apoyo académico y personal para apoyar la permanencia y graduación de la población estudiantil desde la Vicerrectoría de Vida Estudiantil.

La Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Costa Rica se creó en el año 1942 como respuestas a las demandas sociales de la época, se ha caracterizado por mantener procesos continuos de autoevaluación y autorregulación lo que favoreció para llegar a ser la primera carrera acreditada por el Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior, en el año 2001 (UCR, 2004).

La población estudiantil de la carrera de Trabajo Social de las cohortes 2002 al 2008 es de 385 estudiantes, se caracteriza por ser predominantemente femenina con un 87% de mujeres y un 13% de hombres, superando las mujeres el 80% en todas las cohortes. Ingresan a la carrera con edades entre los 17 y 20 años, la mayoría proceden de “zonas cercanas”<sup>2</sup> al centro de estudio, solo un 17 %

<sup>2</sup> **Zonas cercanas**, aquellas desde las cuales la población estudiantil puede viajar cotidianamente desde su hogar al centro de estudio. **Zonas alejadas**, aquellas desde donde la población estudiantil no puede viajar cada día a su lugar de estudios, por lo que debe reubicarse durante el período de estudios a lugares cercanos al centro de estudio. Para esta definición se consideró la procedencia por cantón y distrito de la población estudiantil, la distancia y los tiempos de traslado desde sus lugares de residencia hacia la Sede Rodrigo Facio (UCR, 2008).

de “zonas alejadas”. El 66% se graduó de colegios públicos y el 84% de los colegios con modalidad académica, únicamente el 13% de la población no ha disfrutado de Beca por Condición Socioeconómica, el 87% ha disfrutado de este tipo de beca al menos un ciclo lectivo durante el periodo en estudio. La Población estudiantil matricula un promedio de 12.8 créditos por ciclo lectivo con una moda de 17 créditos. El 43.2% de esta población tiene una permanencia de 4 años para obtener el título de Bachillerato y el 31 % tiene una permanencia de 6 años para alcanzar el título de Licenciatura. (Regueyra y Rojas, 2013).

#### 4. Método

Se realizó un estudio descriptivo sobre la permanencia y graduación de la población estudiantil de las cohortes estudiantiles del periodo 2002 al 2008, a las cuales se les dio un seguimiento longitudinal desde su ingreso a la carrera hasta el año 2008. Se definió como cohorte “la población estudiantil que ingresó a la carrera de Trabajo Social en un año específico y concretó la matrícula” (Regueyra, 2010b, p. 60). También se identificó a la población estudiantil que no continúa matriculando cursos de la carrera.

La información se capturó desde las Bases de Datos Estudiantiles que la Universidad tiene almacenada, como producto de los procesos administrativos que realiza, para lo cual fue necesario desarrollar aplicaciones que generaron como reporte una tabla en Excel (Regueyra y Rojas, 2011)

Con este conjunto de información o base de datos, se realizó un procesamiento simple de agrupamiento de la población según cada categoría, posteriormente se procesó información cruzando las variables, de acuerdo con las interrogantes. Sin embargo a pesar de cruzar información entre variables, no se desarrolla un modelo multi-variable propiamente, la investigación mantiene un nivel descriptivo, considerando que éste “busca especificar propiedades, características

y rasgos importantes de cualquier fenómeno” (Hernández, Fernández y Batista, 2003, p.119). El procesamiento de los datos lo realizó una profesional en estadística con el Statistical Package for the Social Sciences (SPSS).

Con la intención de profundizar en el conocimiento de factores que determinan la no continuación de la población estudiantil, se le aplicó una entrevista, telefónica o por correo electrónico, con preguntas abiertas, a 43 estudiantes (50%) de la población que no continúa matriculando<sup>3</sup>, La técnica de la entrevista permitió obtener información desde la misma población aportando sus opiniones sobre las razones por las cuales no continuó en la carrera y su experiencia en la Escuela de Trabajo Social, como lo plantea Guardián (2010, p.198) la entrevista cualitativa *“permite esclarecer experiencias humanas subjetivas desde el punto de vista de las y los propios actores...recuperar el pasado de todas aquellas situaciones no observadas directamente”*. Para el procesamiento de esta información se utilizó el programas Atlas-Ti.

También se llevó a cabo una sesión de análisis sobre los hallazgos de la investigación, con un grupo de estudiantes-docentes-administrativos de la Escuela de Trabajo Social (II ciclo lectivo 2011) donde se utilizó la técnica de grupo focal.

Estos esfuerzos aportaron otros elementos a la comprensión del objeto de investigación, evidenciando sus múltiples manifestaciones y contradicciones. En esta línea de investigación Ortiz (2011, p.3), plantea:

Cuando se pretende penetrar en la complejidad del objeto de investigación educativa, en sus contradicciones externas e internas,

en los cambios evolutivos a través del tiempo y en sus estrechas interacciones y relaciones con otros fenómenos, se evidencia la necesidad de apelar también a los aportes de la lógica dialéctica que permiten reflejar con más nitidez esta pluralidad.

## 5. Resultados

### 5.1 Características:

La población estudiantil que no continúa matriculando cursos en la carrera de Trabajo Social fue de 86 estudiantes, lo que corresponde a un 22% de las cohortes 2002 al 2008. Se puede afirmar, que en todas las cohortes estudiantiles hay población estudiantil que no continúa matriculando. La cohorte 2004 sobresale con un 29% de población que no continúa matriculando y la cohorte 2006 con un 14% de población que no continúa.

El mayor porcentaje, de población estudiantil que no continúa, no matricula cursos a partir del segundo ciclo lectivo con un 52% y un 24% de la población estudiantil que no continúa, no matricula cursos a partir del tercero o cuarto ciclos lectivos.

Del total de estudiantes que no continúan un 23% son hombres y un 77% mujeres; en el gráfico 1 se detalla la distribución por cada cohorte, sobresalen los años 2004, 2006 y 2008 ya que presentan los mayores porcentajes 35% 40% y 43%, respectivamente, de hombres que no continúan. Por lo tanto es mayor el porcentaje de hombres que no continúa en la carrera.

<sup>3</sup> No se entrevistó al 50% restante, debido a que: no se tenía el número telefónico o los números telefónicos eran erróneos, no contestaron el teléfono, no se lograron localizar a pesar de las múltiples llamadas telefónicas o no respondieron los correos electrónicos enviados. Además una persona no había matriculado cursos en Trabajo Social



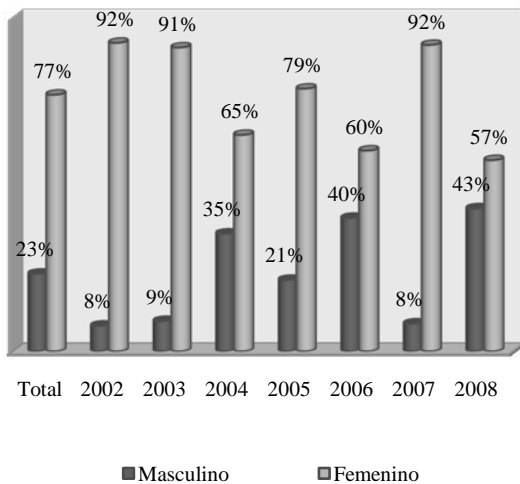


Gráfico 1: Población estudiantil de la Escuela de Trabajo Social que no continúa, por sexo y cohorte, 2002 al 2008. Elaboración propia, Proyecto "La permanencia y graduación de la población estudiantil de Trabajo Social de la Universidad de Costa Rica", 2010-2011

En relación con el disfrute de becas por parte de la población que no continúa, se encontró que del total de estudiantes de las cohortes 2002-2006 que no disfrutó de beca durante el periodo en estudio un 72% no continúa y del total de población que disfrutó de beca un 17% no continúa matriculando.

Del total de población de estudiantes de las cohortes 2002-2006, no continúa matriculando materias del plan de estudios de Bachillerato, el 18% del total de estudiantes que proceden de colegios públicos, el 26 % del total de estudiantes que proceden de colegios privados, el 30% del total de estudiantes que proceden de los colegios semi-públicos, según gráfico 2:

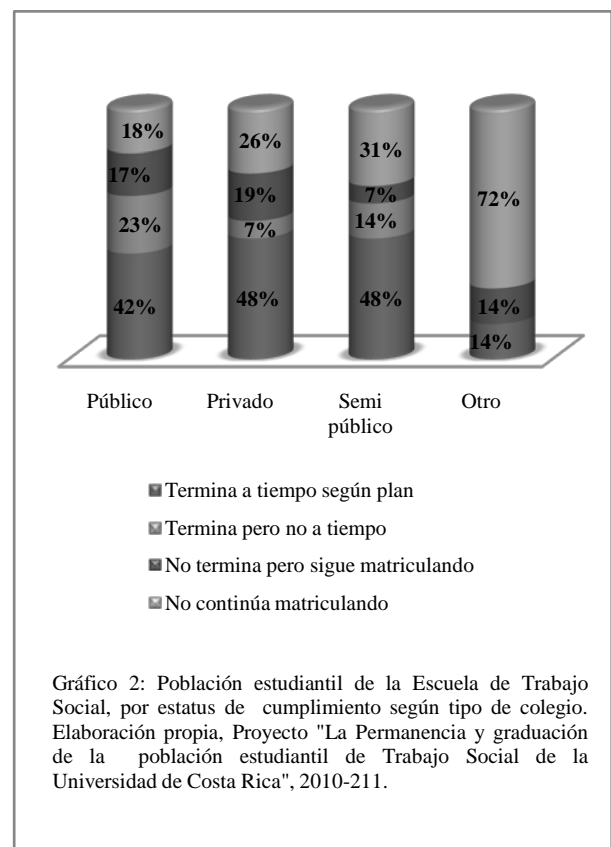


Gráfico 2: Población estudiantil de la Escuela de Trabajo Social, por estatus de cumplimiento según tipo de colegio. Elaboración propia, Proyecto "La Permanencia y graduación de la población estudiantil de Trabajo Social de la Universidad de Costa Rica", 2010-2011.

Las variables relacionadas con datos demográficos, colegios de procedencia, tenencia de beca, y rendimiento académico de la población que no continúa, y que se presentan a continuación, se procesaron en conjunto con la población estudiantil que logra el bachillerato en cuatro años, la población que termina pero no en 4 años y la población que continúa matriculando pero aún no logra obtener el título de bachillerato para un total de 259 estudiantes que pertenecen a las cohortes 2002 al 2006. Esto con el propósito de analizar el proceso de permanencia en la investigación general.

De acuerdo con la zona de procedencia, del total de estudiantes de las cohortes 2002-2006, que proceden de "zonas cercanas" el 20% no continúa matriculando, y del total de estudiantes procedentes de "zonas alejadas" un 34% no continúa matriculando.

De acuerdo con la modalidad de estudio el 19% del total de estudiantes que proceden de los colegios académicos, el 41% del total de estudiantes que proceden de los colegios Técnicos, el 40% de los colegios Artísticos y el 71% del total de estudiantes que proceden de Educación Abierta<sup>4</sup>, no continúa matriculando materias del plan de estudios de Bachillerato.

De la población estudiantil de las cohortes 2002-2006 que ha tenido promedios ponderados insuficientes (inferiores a 7) el 51% no continúa matriculando y del total de estudiantes de las cohortes 2002-2006 que ha perdido créditos, un 32% no continúa. Por otra parte del total de estudiantes de las cohortes 2002-2006, que no aprobó créditos en el tercer ciclo lectivo, el 39% no continúa matriculando.

## 5.2 Opiniones sobre por qué no continúan:

La población estudiantil que no continúa, indica de acuerdo con las entrevistas realizadas<sup>5</sup> que la principal razón para no continuar matriculando cursos en la carrera de Trabajo Social en la Universidad de Costa Rica es porque tiene interés en otra carrera con un 58%, el horario que ofrece la carrera no le permite trabajar y estudiar con un 19%, la situación económica familiar con un 12% y un 6% con otras situaciones (personales o administrativas). De las personas que no continuaron, 4 personas (9%) informan que ya cuentan con otra profesión: *“yo trabajaba como orientadora”, “yo soy graduada de derecho de la UCR y me empecé a*

<sup>4</sup>En estos programas no existe la acción presencial como requisito para obtener el título sino que prevalece el autodidactismo, el estudiante avanza en sus estudios de acuerdo con sus posibilidades y presenta pruebas de certificación en las convocatorias que al efecto realiza el Ministerio de Educación Pública. Extraído el 23 de octubre 2013 desde [http://www.empresainpobrezaextrema.com/files/documents/51\\_21\\_programaseducabierta2012.pdf](http://www.empresainpobrezaextrema.com/files/documents/51_21_programaseducabierta2012.pdf)

<sup>5</sup> Se entrevistó un total de 43 estudiantes que representa el 50% de la población estudiantil que no continúa de las cohortes estudiantiles 2002-2008. Del total de entrevistado un 77% son mujeres y un 23% son hombres

*especializar más en derecho”, “trabajaba como asistente dental”.*

La población estudiantil que indicó como principal razón la situación económica familiar, comentaron: *“tenía que empezar a trabajar”, “tuve que dejar la U para dedicarme a trabajar a horario completo”, “la falta de dinero y estar en esa situación, caí en depresión y decidí salirme”, “yo soy de Guanacaste y no tenía la posibilidad económica de mantenerme en la U”, “fue muy triste, porque me estaba gustando mucho, los docentes muy capacitados y me estaba yendo muy bien”, “yo no tenía la estabilidad económica”, y a pesar de disfrutar del “Sistema de beca por condición socioeconómica” la población considera que es insuficiente para satisfacer sus necesidades, al respecto una estudiante comenta “yo tenía beca 11, la beca apenas cubría gastos de los pases de buses y alimentación; yo traté de hacer reubicación geográfica, pero nunca me la dieron, y por la falta de dinero deje la U”*

Del total de población entrevistada dos estudiantes no continuaron estudios; de la población que sí continuó el 93% lo realizó en instituciones universitarias y un 7% en centros para universitarios (institutos o colegios universitarios). Los estudios superiores los continuaron un 61% en universidades privadas, un 32% en universidades públicas (22% en la Universidad de Costa Rica y un 10% en la Universidad Nacional) y un 7% en Colegios Universitarios o Institutos. Es interesante hacer mención de que dos estudiantes reingresaron a Trabajo Social en el año 2010, información que dieron en el momento de la entrevista<sup>6</sup>.

La población se incorporó a las diversas áreas de estudio que ofrecen las instituciones de educación superior como se detalla en el cuadro 1:

<sup>6</sup> La información para el estudio se recuperó de las Bases de Datos Estudiantiles en el año 2009, la información analizada es del periodo 2002 al 2008 y las entrevistas se realizaron éntrelos meses de mayo, junio y julio del 2011

Cuadro 1: Población entrevistada según áreas de estudio donde se ubicaron, luego de no continuar matriculando en la carrera de Trabajo Social de la Universidad de Costa Rica, 2013

Área de estudio*	Total	
	#	%
Ciencias Sociales	16	39
Ciencias de la Salud	7	17
Ciencias de la Educación	6	15
Ciencias económicas y empresariales	5	12
Ingeniería	3	7
Letras y filosofía	2	5
Artes	1	2.5
Otras carrera	1	2.5
<b>Total</b>	<b>41</b>	<b>100</b>

\*Esta clasificación es la utilizada en la página del CONARE, en <http://infoues.conoare.ac.cr/areas.php>

Fuente: elaboración propia, proyecto “La permanencia y graduación de la población estudiantil de Trabajo Social de la Universidad de Costa Rica”, 2010-2011

La población estudiantil que no continúa manifiesta que el matricular y asistir a cursos de la carrera de Trabajo Social, les permitió darse cuenta que la carrera de Trabajo Social no es su opción vocacional porque “no les gusta”, “no era lo que esperaba”, “la carrera es muy completa, aunque usted sabe que en el fondo uno no puede estudiar algo que no le guste”, “yo no quería eso”, “porque no era la carrera que yo quería” y “que es el trabajo más frustrante del mundo, tanto a nivel académico como en lo que se puede hacer a nivel profesional”, “sentí que yo no servía para esa carrera” y “en Ciencias Sociales hay mucha protesta y ese ambiente no es al que yo estoy acostumbrada”.

De acuerdo con el sistema de admisión, a la Universidad de Costa Rica, la población estudiantil debe ingresar a una carrera para concretar su admisión-ingreso. Con la nota obtenida en la Prueba de Aptitud académica, concursan por el ingreso a la carrea. Esta situación genera que la población utilice carreras como “trampolín” para ingresar a la Universidad y luego trasladarse a la carrera de

su interés: “yo solo me metí a la carrera para pasarme”, “yo entré a Trabajo Social porque fue lo que me dio para entrar”, “a mí me gustaba la carrera de ingeniería industrial”, “yo quería ingresar a psicología”, “yo quería entrar a comunicación colectiva”, “al final me decidí por la segunda, porque me interesaba más”

La experiencia les aportó a la toma de decisiones y crecimiento a nivel personal, social y académico entre otros “me abrió los ojos a la situación social del país y a los problemas de la gente”, “tuve una crisis existencial y terminé en terapia física”, “tuve otros planes o más bien proyectos personales a los que quería dedicarles más tiempo”, “aprendí a estudiar, lo que no había aprendido ni en la escuela ni en el colegio, para poder leer en todas los cursos; y los profes eran muy buenos”.

Es importante mencionar que un estudiante entrevistado manifestó refiriéndose a su experiencia en la carrera: “no fue mala, pero éramos como muy poquitos hombres y me sentía como solillo, pero solo fue eso; los contenidos eran muy buenos”.

Para algunas personas de la población estudiantil que no continúan y que ingresaron a su primer año universitario consideran que es difícil incorporarse a ese nuevo ambiente académico: “en términos generales Trabajo Social I, me pareció muy confuso, el vocabulario era muy elevado y la dinámica de las clases me hacían sentir incómoda”, “los compañeros tienen como otra visión porque vienen de zonas rurales y es muy diferente a lo que yo viví en el cole”, “y es que pasar del cole a la U, es muy diferente y a uno no lo preparan para ese tipo de cambios”, “yo solo llevé Trabajo Social I y no entendí mucho cuando estuve, todo era muy confuso y las clases eran muy magistrales, y eso a mí no me gustaba mucho”, “a un profesor lo acusaron de abuso sexual”, “a mí me gustaban los cursos pero el ambiente y el grupo no”, “es que había una profe que era muy grosera y el profe de filosofía era muy machista”, “yo ya

*era una mujer grande y estar ahí entre chiquillos de 17 a 18, nada que ver”.*

La población entrevistada realiza recomendaciones a la carrera de Trabajo Social, entre ellas modificar horarios para dar oportunidad a las personas que trabajan: *“que tomen en cuenta los horarios para las personas que laboran”, “que hayan cursos de noches y horarios de noche para la gente que trabaja”, “que hayan horarios más flexibles y la posibilidad de estudiar de noche”, “siempre he criticado a la UCR porque no piensan en la gente que trabaja, se ha vuelto muy elitista solo están ahí los hijos de gente que les pagan todo, y nosotros la gente que trabajamos para estudiar nos toca ir a las universidades privadas”*

Las estrategias didácticas y los contenidos fueron aspectos a los cuales la población que no continúa realizó también recomendaciones: *“revisar el didáctica”, “que escuchen a los estudiantes, tal vez que bajan el vocabulario, para que lo pueda entender un estudiante que viene saliendo del cole”, “debería ser más didáctico, más activo Trabajo Social uno debe ser un curso que te enamore de la carrera”, “hacer las clases más dinámicas”, “sería interesante que desde el principio se involucre al estudiante con la profesión a través de cursos no sólo afines sino también directamente de la carrera en los que sea posible analizar y discutir acerca de las maneras de ejercer y el espacio de las y los trabajadores sociales dentro de la sociedad para poder tener una visión más amplia desde el inicio”.*

La población estudiantil entrevistada sugiere un mayor acercamiento entre estudiantes y docente: *“tal vez la atención de los profesores para los estudiantes, porque no sé cómo es ahora, porque antes no había esa oportunidad”, “si esto que está haciendo usted lo hubieran hecho antes”.*

## **6. Contribuciones al tema**

La no continuación de la población estudiantil en el sistema educativo en general y de la

educación superior en concreto es una situación que está mediada por el contexto económico, social y cultural, lo que se evidencia en las características que presenta la población estudiantil que no continúa en la carrera de Trabajo Social de la Universidad de Costa Rica, el mayor porcentaje de estudiantes que proceden de zona alejada al centro de estudios, de colegios con modalidad abierta, con notas inferiores a 7 no continúan matriculando.

El sistema de admisión por méritos y las características de los procesos de ingreso a la universidad y carrera, provocan que estudiantes ingresen a una carrera que no les gusta y con la cual no se identifican, convirtiéndose en una de las causas más importantes para la no continuación, en este caso en la carrera de Trabajo Social

Las condiciones socioeconómicas y culturales de una sociedad en condiciones de desigual profundas, como las nuestras, provoca que la poblaciones de jóvenes provenientes de familias menos favorecidas económicamente que egresan de los centros de secundaria, se vean obligados a dejar los estudios superiores para ingresar a laborar y aquellos que continúan estudiando lo deben hacer en universidades privadas, que en el caso de nuestro país, muchas veces estos centros educativos se encuentran en condiciones de inferior calidad a las públicas y por las cuales deben pagar montos de matrícula superiores a las universidades públicas endeudándose económicamente para lograr una carrera universitaria, debido a que la carrera, en este caso, no ofrece horarios nocturnos. Todos estos elementos demuestran que a pesar del esfuerzo que realiza la Universidad para asegurar la igual de oportunidades en el acceso, no se satisfacen las necesidades de esta población estudiantil por lo que no se logra la equidad que expone Silva (2012, p. 11),

*“la equidad en educación superior significa que los jóvenes provenientes de los estratos sociales más desfavorecidos tengan acceso a una educación de calidad*

desarrollen procesos de aprendizaje significativos que les permitan beneficiarse de la misma para mejorar sus condiciones de vida”

La equidad en educación es un aspecto que traspasa la no continuación hacia el proceso de permanencia, pues con la población que continúa estudiando también hay que asegurar la equidad de oportunidades para lograr el avance y la graduación.

Estos temas nos llevan de manera permanente a un ir y venir entre los datos y el conocimiento acumulado lo que nos aporta en la construcción de conocimiento sobre la temática.

Al compartir los resultados de la investigación que se realizó en la carrera de Trabajo Social en seminarios y conferencias surgió el interés desde la población docente de otras carreras de la Universidad de Costa Rica de realizar investigaciones similares, retomando la experiencia conceptual y metodológica, por lo que se elaboró el proyecto de investigación “Seguimiento a la permanencia de la población estudiantil en la Universidad de Costa Rica”, para ser ejecutado en el período 2012-2017 que tiene como objetivos:

- Consolidar un “Sistema de seguimiento a la Permanencia de la Población estudiantil” (SISEPPOE) en el Sistema de Aplicaciones Estudiantiles (SAE).
- Desarrollar nuevas experiencias de seguimiento a la permanencia de la población estudiantil de otras Carreras.
- Construir un sistema de indicadores para el seguimiento a la permanencia de la población estudiantil de la Universidad de Costa Rica.

En el año 2012 se inició la implementación del proyecto con las carreras de Farmacia, Educación Especial, Orientación y Trabajo Social.

## Conclusiones

La población que no continúa matriculando tiene características demográficas, socioeconómicas, académicas que permiten alertar a la carrera sobre dicha población. Por ejemplo un estudiante de zona alejada y procedente de un colegio con una modalidad distinta a la académica requiere un acompañamiento especial de parte de la carrera. El mayor porcentaje de la población estudiantil que presenta rendimiento académico inferior a 70 corresponde a población que no continúa matriculando cursos de la carrera

A pesar de que la Universidad de Costa Rica cuenta con un Sistema de Becas por condición socioeconómico, no evita que se presente población estudiantil que requiere incorporarse a laborar por las limitadas condiciones socioeconómicas de su grupo familiar, por lo que esta población requiere de otros apoyos institucionales para continuar estudiando.

La población que tiene necesidad de buscar trabajo y la población que ya trabaja y estudia tienen limitadas oportunidades de continuar matriculando cursos de la carrera de Trabajo Social ya que los horarios que ofrece la carrera en la actualidad no se adecuan a los horarios de trabajo.

Sería importante para futuros análisis diferenciar la no continuación entre la población que lo hace cuando ha llevado varios ciclos lectivos matriculando cursos de la carrera, para responder ¿cuáles son las causas para no lograr la graduación en estudiantes avanzados en carrera?

La carrera de Trabajo Social y la Universidad deben trabajar sobre algunos aspectos que surgen de la reflexión sobre la población que no continúa en la carrera de Trabajo Social a saber: el uso de la carrera como “trampolín”, la falta de afinidad con la carrera de parte de un porcentaje de la población estudiantil, los aspectos didácticos y de contenido señalados en líneas anteriores y sobre las necesidades socioeconómicas de un grupo de población a la cual no se le está dando una respuesta para

continuar sus estudios en condiciones de equidad.

La investigación generó mucha información que permite múltiples miradas y esta es solo una pequeña contribución de la cuál falta mucho por aprehender.

## 7. Referencias

- Gurdián, A. (2010). El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-educativa. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica
- Ortiz, E. (2011). La dialéctica en las investigaciones educativas. Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación. 11, (2), 1-26. Extraído el 1 de agosto 2013 desde [http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx\\_magazine/dialectiva-investigaciones-educativas-ortiz.pdf](http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/dialectiva-investigaciones-educativas-ortiz.pdf)
- Regueyra, M. G. (2010a). El sistema de becas por condición socioeconómica y la accesibilidad a la educación universitaria: una mirada desde los indicadores de gestión 2000-2008. Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación. 10, (Especial), 1-32. Extraído el 20 de setiembre 2013 desde [http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx\\_magazine/becas\\_01.pdf](http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/becas_01.pdf)
- Regueyra, M.G. (2010b). La Permanencia y graduación de la población estudiantil de Trabajo Social de la Universidad de Costa Rica (Informe parcial del Proyecto de investigación #724-B0-142). San José, Costa Rica: Instituto de Investigación en Educación, Universidad de Costa Rica.
- Regueyra, M.G. & Rojas, C. (2011). Seguimiento a la permanencia de la población estudiantil de la Escuela de Trabajo Social. Ponencia presentada en las "I Jornadas Interdisciplinarias de Investigación en el Área de Ciencias Sociales". San José, Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- Regueyra, M.G. & Rojas, C. (2013). Una mirada a la permanencia de la población estudiantil de Trabajo Social. Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación. 10, (3), 1-24 Extraído el 30 de setiembre 2013 desde [http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx\\_magazine/mirada-permanencia-poblacion-estudiantil-trabajo-social-regueyra-rojas.pdf](http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/mirada-permanencia-poblacion-estudiantil-trabajo-social-regueyra-rojas.pdf)
- Silva, M (2012). Equidad en la Educación superior en México: La Necesidad de un Nuevos concepto y Nuevas políticas. Archivo analíticos de Políticas Educativas 20, (4), 1-23. Extraído el 13 de agosto 2013 desde <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/965>
- Torres, L.E. (2010) Estado del arte de la retención de estudiantes de la Educación Superior. Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Educación, secretaría de Planificación. Extraído el 13 de mayo del 2013 desde [http://puj-portal.javeriana.edu.co/portal/page/portal/PORTAL\\_VERSION\\_2009\\_2010/resources\\_v4/Estado\\_del\\_Arte\\_de\\_la\\_Retencion\\_de\\_Estudiantes.pdf](http://puj-portal.javeriana.edu.co/portal/page/portal/PORTAL_VERSION_2009_2010/resources_v4/Estado_del_Arte_de_la_Retencion_de_Estudiantes.pdf)
- UNESCO 1998 Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción Extraído el 20 de setiembre de 2013 desde [http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm)
- Universidad de Costa Rica (1974). Estatuto Orgánico de la Universidad de Costa Rica. San José, Costa Rica: Consejo Universitario, Universidad de Costa Rica. Extraído el 16 de setiembre 2013 desde [http://www.cu.ucr.ac.cr/normativ/estatuto\\_organico.pdf](http://www.cu.ucr.ac.cr/normativ/estatuto_organico.pdf)
- Universidad de Costa Rica (2008). Disposiciones generales en la aplicación del concepto de zonas de procedencia en el Sistema de becas y otros beneficios. Vicerrectoría de Vida Estudiantil-Oficina de Becas y Atención Socioeconómica (Publicación interna). San José: Universidad de Costa Rica
- Universidad de Costa Rica, Escuela de Trabajo Social (2004). Sitio Web de la Escuela de Trabajo Social. Extraído el 23 de octubre 2013 desde <http://www.ts.ucr.ac.cr/index.php/historia-mision-y-vision>
- Universidad de Costa Rica, Escuela de Trabajo Social. (2006). Plan de Mejoramiento de la Carrera de Bachillerato y Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad de Costa Rica 2006-2014. San José, Costa Rica: Escuela de Trabajo Social, Universidad de Costa Rica.

## RELACIÓN ENTRE LAS CARACTERÍSTICAS DEL ESTUDIANTE AL MOMENTO DE INICIAR ESTUDIOS SUPERIORES Y EL ABANDONO EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN DURANTE EL PERÍODO 2000-2010

Línea Temática: Factores Asociados al Abandono. Tipos y perfiles de abandono.

OLORIZ, Mario Guillermo

FERNANDEZ, Juan Manuel

Universidad Nacional de Luján - ARGENTINA

e-mail: [moloriz@unlu.edu.ar](mailto:moloriz@unlu.edu.ar), [jmfernandez@unlu.edu.ar](mailto:jmfernandez@unlu.edu.ar)

### Resumen

En este trabajo nos propusimos indagar respecto de la relación entre alguna de las características socio-demográficas que describen a los estudiantes que ingresan en la Universidad Nacional de Luján (UNLu) y el abandono de los estudios universitarios. Realizamos un estudio cuantitativo, partiendo de fuentes secundarias de información, de algunas variables socio-demográficas que nos permitieron caracterizar mediante factores extra-académicos a los ingresantes en esta universidad. Estudiamos once cohortes de ingresantes, algo más de cincuenta mil estudiantes, relacionando cada variable con el abandono de los estudios y clasificando al mismo en temprano, siendo este el que se produce durante los dos primeros años de estudio y como tardío al que se produce pasados los dos primeros años de carrera. Concluimos comprobando que, para las once cohortes estudiadas, cerca del 47% de los ingresantes abandonan en forma temprana, y algo más del 27% lo hace de manera tardía. Encontramos que el abandono temprano es mayor para quienes ingresan con más de 21 años de edad mientras que, quienes ingresan con edades inferiores a esa tienen una mayor tasa de abandono tardío. No se observó que el tipo de gestión del establecimiento de nivel secundario del cual egresó el estudiante influya de manera significativa respecto del abandono de los estudios universitarios. Relacionando otra de las variables estudiadas, encontramos que la probabilidad de abandono es directamente proporcional a la cantidad de horas que trabaja el estudiante al comenzar los estudios. Esto significa que, a mayor cantidad de horas de trabajo mayor es la tasa de abandono. No se observaron diferencias significativas al relacionar al abandono de los estudios con el género, mientras que al estudiar el estado civil del estudiante al momento de su ingreso a la universidad encontramos que quienes se declararon como solteros tienen una menor tasa de abandono que quienes declararon un estado civil diferente. También estudiamos la relación entre el abandono de los estudios y la cantidad de años que transcurrieron desde el momento en que el estudiante concluyó sus estudios secundarios y el ingreso a la universidad, encontrando que la tasa de abandono es significativamente superior para quienes ingresan a la universidad habiendo transcurrido un año o más respecto del momento en que terminaron el nivel secundario. Finalmente, utilizando herramientas informáticas de última generación, correlacionamos el abandono con la distancia que recorre el estudiante desde su domicilio particular hasta la sede en que cursa no encontrando que la distancia influya en el abandono.

**Descriptor o Palabras Clave:** Abandono, Características Socio-Demográficas, Relación

## 1 Introducción

La Universidad Nacional de Luján (UNLu) es una institución de derecho público creada por Ley n° 20.031 del Congreso de la Nación Argentina que se encuentra ubicada en la zona oeste de la Provincia de Buenos Aires, República Argentina.

La UNLu ha adoptado para su organización la estructura departamental (UNLu, 2000), teniendo como característica principal la administración centralizada tanto de las carreras como de los recursos físicos, del equipamiento y de la gestión administrativa.

El diseño idealizado se basa en una organización de tipo matricial en la cual las carreras son gestionadas por el rectorado de la Universidad por medio de un Coordinador de Carrera y los servicios académicos que demanda cada carrera son provistos por los Departamentos Académicos, quienes no tienen relación de dependencia con el Rectorado.

Emilio Mignone (Mignone, 1992), segundo rector de la UNLu, dice que si bien la estructura departamental no es la panacea, se adecúa bien a las características de una universidad chica, inserta en un medio semiurbano, que debe adaptarse a las circunstancias cambiantes de la demanda en el tiempo. En cuanto a sus orígenes, el estudio de factibilidad señala como fines generales de la nueva institución la enseñanza de nivel superior, la investigación y la conservación, incremento, transmisión y difusión de la cultura.

Territorialmente la UNLu posee distintas sedes en las que oferta carreras de pregrado, grado y postgrado. Su Sede Central se ubica en la Ciudad de Luján y posee Sedes en las localidades de San Miguel, Campana, Chivilcoy, San Fernando y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

La matrícula anual de grado y pregrado, es del orden de los 6.000 aspirantes que se distribuyen entre cinco Sedes de la siguiente manera:

Tabla 1: Aspirantes 2013 de grado y pregrado por Sede

SEDE	INSCRIPTOS
Luján	2.301 (38,6%)
San Miguel	1.924 (32,3%)
Campana	718 (12,1%)
Chivilcoy	138 (2,3%)
San Fernando	875 (14,7%)
TOTAL	5.956

Por ser una Universidad Nacional de gestión pública, la UNLu no impone a sus estudiantes de carreras de grado o pregrado ningún tipo de arancel o tasa. La gratuidad de los estudios de grado se encuentra garantizada por el Estatuto Universitario dado que establece en su artículo 18° *“Todos los estudiantes de la Universidad Nacional de Luján tienen derecho a que se les brinde la enseñanza de grado garantizándoseles los principios de gratuidad y equidad consagrados en la Constitución Nacional”*.

Por otra parte, la UNLu no ha implementado restricciones al ingreso dado que no aplica ninguna instancia de evaluación que limite el acceso a quienes aspiran a cursar alguna de las carreras de grado o pregrado que integran su oferta académica.

Con estas condiciones institucionales, las que tenderían a garantizar el acceso de todos quienes aspiren a realizar estudios superiores independientemente de su capacidad o formación previa o sus posibilidades económicas de afrontar el pago de aranceles, nos propusimos estudiar si alguna de las características socio-demográficas de los estudiantes que ingresan a la UNLu tiene relación directa con el abandono de los estudios universitarios.

## 2 Desarrollo

El abandono de los estudios por parte de los estudiantes universitarios se ha convertido en una preocupación por su estrecha relación con la baja cantidad de egresados y el uso



ineficiente que se estaría haciendo de los recursos que invierte el Estado Nacional en la educación pública.

Desde esta preocupación por las altas tasas de abandono que se observan en la UNLu, superiores al 70%, nos propusimos como objetivo para este trabajo indagar respecto de la existencia de alguna relación entre las variables socio-demográficas de los ingresantes a las carreras de grado y pregrado y el abandono de los estudios.

Utilizamos para este objetivo alguna de las variables que se relevan al momento de la inscripción de los estudiantes mediante un formulario que completa cada ingresante. Esta información se encuentra almacenada en el sistema informático que utiliza la UNLu para la administración de las actividades académicas que se llevan a cabo según lo previsto en los planes de estudios de las propuestas formativas. Esto significa que solo vamos a considerar actividades curriculares y no actividades extracurriculares que pudieran desarrollar los estudiantes durante su vida académica en la UNLu.

La metodología de trabajo fue un estudio cuantitativo, partiendo de fuentes secundarias de información, para relacionar el abandono con cada una de las variables socio-demográficas que consideramos en este estudio.

El estudio abarcó once cohortes de ingresantes a las carreras de grado y pregrado que oferta la UNLu comprendidas entre los años 2000 y 2010. La selección de las cohortes se hizo en función de la definición que utilizamos para determinar que un estudiante abandono los estudios.

Clasificamos a los estudiantes de las once cohortes, en las siguientes categorías:

- Estudiante Activo: es el estudiante que se inscribe en al menos un cuatrimestre, al año, para cursar al menos una actividad académica y acredita como resultado de la

misma una condición distinta de ausente<sup>1</sup>. Esta clasificación nos permite identificar si el estudiante continúa o no cursando la carrera en ese período;

- Estudiante que Abandono los Estudios: es aquel estudiante que no acredita el cursado de asignaturas con resultado distinto de ausente desde un momento determinado y hasta la finalización del período que abarcó este trabajo.

Cabe señalar que se analizó la actividad académica de cada estudiante que integró la población en estudio desde el momento en que ingresó a la UNLu hasta el primer cuatrimestre del año 2013, inclusive, para determinar si abandonó o no los estudios. De todas maneras, sabemos que esta metodología para determinar el abandono incluye el error de considerar como parte de ese fenómeno a aquellos estudiantes que podrían haber decidido continuar estudiando en otra institución de educación superior. Por ese motivo la definición adecuada de esta categoría sería: Estudiante que Abandonó los estudios en esta universidad. Obviamente, dado el número de cohortes con las que se trabajó, se identificó a quienes egresaron, tanto de carreras de grado como pregrado para considerarlos como una tercera categoría.

Otra de las decisiones que tomamos, en función de nuestra experiencia de haber estudiado el abandono y tal como lo plantea Carolina Lopera Oquendo en su trabajo (Oquendo, 2008), fue clasificar a este fenómeno en dos categorías: Abandono Temprano, al que se produce durante los dos primeros años de carrera; y Abandono Tardío, al que se produce a partir del tercer año de estudio. Diversos autores sostienen que el abandono tardío se debe, en mayor medida, a causas que pudieran ser controladas por la

---

<sup>1</sup> La UNLu califica a la actividad académica de un estudiante en una asignatura con las condiciones: Promovido, Regular, Libre y Ausente. El estudiante calificado como ausente es aquel que no participó de ninguna de las actividades de evaluación previstas en la planificación de esta actividad académica.

institución educativa mientras que el abandono temprano se debe, por lo general a factores externos a la misma.

La población en estudio se conformó con 50.654 estudiantes, pertenecientes a las once cohortes, los que se distribuyeron de la siguiente manera en las categorías que acabamos de describir:

Tabla 2: Composición de la Población en Estudio

CATEGORÍA	ESTUDIANTES
Activo	10.883 (21,5%)
Egresados	3.636 (7,2%)
Abandonó	36.135 (71,3%)
TOTAL	50.654

La Tabla 2 muestra que el 71,3% de los estudiantes que ingresaron conformando las cohortes comprendidas entre los años 2000 y 2010, abandonó sus estudios, mientras que casi el 29% se encuentra activo (21,5%) a la fecha o egresó (7,2%) con alguna titulación.

Describiremos ahora cuales fueron las variables socio-demográficas con las que trabajamos para relacionar con el abandono:

- Edad del estudiante al momento de comenzar los estudios en la UNLu. (hasta 20 años, entre 21 y 23 años, entre 24 y 26 años, entre 27 y 30 años, entre 31 y 40 años y más de 40 años).
- Tipo de gestión del establecimiento de nivel secundario en el que concluyó los estudios. (Nacional – Provincial – Municipal - Privado)
- Cantidad de horas que trabajaba, por semana, al momento de comenzar los estudios. (No trabaja, hasta 10 horas, entre 11 y 20 horas, entre 21 y 30 horas, entre 31 y 40 horas y más de 40 horas semanales).
- Género del estudiante. (Masculino y Femenino)

- Estado civil del estudiante, al momento de su ingreso a la UNLu. (Soltero, divorciado, separado, casado, unido o viudo).
- Cantidad de años transcurridos desde el momento en que egresó del nivel secundario y su ingreso a la UNLu. (Ningún año, hasta dos años, de 3 a 5 años, de 5 a 10 años y más de 10 años).
- Distancia desde su domicilio a la Sede en que cursa. (Misma ciudad, hasta 10 km, entre 11 y 20 km, entre 21 y 40 km, entre 41 y 60 km, entre 61 y 100 km, entre 101 y 200 km o más de 200 km).

Nuestro trabajo entonces, consistió en relacionar cada una de estas características socio-demográficas con aquellos estudiantes que abandonaron los estudios para verificar si alguna de estas características permitiría identificar, al momento de su ingreso a la UNLu, que estudiantes serían más propensos a abandonar los estudios.

Dada la clasificación que propusimos para el fenómeno del abandono, dividirlo en abandono temprano y tardío según se produzca durante los primeros dos años de estudio o con posterioridad a ese momento, la primera de las actividades que llevamos a cabo fue estudiar cómo se distribuye el abandono para las once cohortes en estudio:

Tabla 3: Clasificación del abandono según el momento en que se produce

CONCEPTO	ESTUDIANTES	%
ABANDONAN EN 1° AÑO	8.222	22.8%
ABANDONAN EN 2° AÑO	15.430	42.7%
ABANDONAN EN 3° AÑO	5.903	16.3%
ABANDONAN EN 4° AÑO	3.753	10.4%
ABANDONAN EN 5° AÑO	2.827	7.8%
TOTAL	36.135	100%

La Tabla 3 muestra que la mayor parte del abandono se produce entre el primer y

segundo año de estudio, mientras que el segundo en orden de magnitud se produce durante el primero. La manera adecuada de interpretar esta tabla sería: el 22,8% de quienes abandonan los estudios lo hacen durante el primer año de estudio (no registran actividad académica distinta de ausente durante el primer año), el 42,7% abandonan entre el primer y segundo año de estudios (tuvieron actividad académica distinta de ausente durante el primer año y no registran actividad académica durante el segundo año) y así sucesivamente.

Respecto de las dos categorías en que nos propusimos clasificar al abandono, abandono temprano y abandono tardío, la distribución sería la siguiente:

Tabla 4: Categorización del Abandono

ABANDONO	ESTUDIANTES
Temprano	23.652 (65,5%)
Tardío	12.483 (34,5%)
<b>TOTAL</b>	<b>36.135</b>

La Tabla 4 muestra que el 65,5% del abandono se produce de manera temprana, durante los dos primeros años de estudio y el 34,5% restante se produce después de pasado ese período. Estos valores son bastante superiores a los que publica el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (IESALC-UNESCO, 2005), que para el período 2004-2008 alcanzan una tasa del 45%, de la cual durante el primer año de estudio llega al 37%. Tengamos en cuenta que en la UNLu abandonan una vez transcurrido el primer año de estudio, el 46,7% de los ingresantes. (23.652 estudiantes de los 50.654)

Sin embargo, los valores observados en la UNLu son similares a los que se informan para el Sistema de Educación Superior de Argentina, dado que del Anuario Estadístico que publica la Secretaría de Políticas Universitarias, del Ministerio de Educación

de la Nación, para el año 2011 (SPU, 2011) si se considera que la duración de una carrera de grado es del orden de los 6 años para las universidades públicas, pasado ese período cerca del 76% de los ingresantes aún no concluyeron los estudios o abandonaron.

A continuación estudiamos como se produjo el abandono temprano y tardío para cada una de las cohortes en estudio, para descartar que se hubiera producido algún fenómeno particular que resultara “oculto” al trabajar con los valores medios de la sumatoria de ingresantes de las once cohortes en estudio.

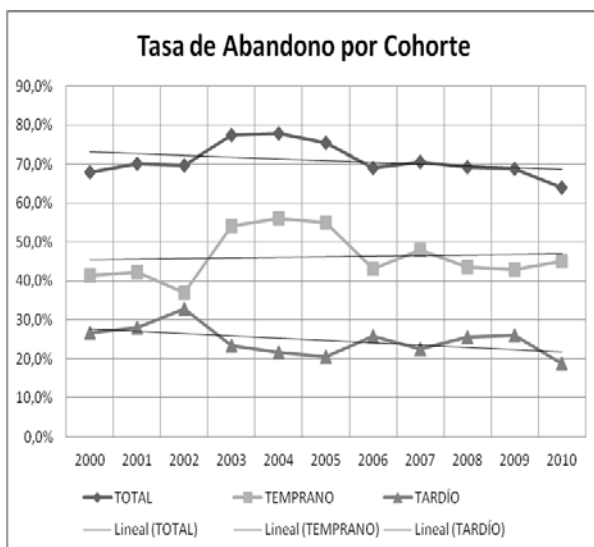
Tabla 5: Distribución del abandono por año de ingreso

AÑO	INGRE SO	TEM PRANO	TARDÍO	TOTAL
2000	4.824	1.995 (41,4%)	1.282 (26,6%)	3.277 (68%)
2001	4.728	2.001 (42,3%)	1.320 (28%)	3.321 (70,3%)
2002	4.529	1.671 (36,9%)	1.485 (32,8%)	3.156 (69,7%)
2003	5.948	3.217 (54,1%)	1.392 (23,4%)	4.609 (77,5%)
2004	5.224	2.932 (56,1%)	1.133 (21,7%)	4.065 (77,8%)
2005	5.058	2.777 (54,9%)	1.043 (20,6%)	3.820 (75,5%)
2006	3.387	1.460 (43,1%)	877 (25,9%)	2.337 (69%)
2007	3.919	1.881 (48%)	883 (22,5%)	2.764 (70,5%)
2008	4.094	1.786 (43,6%)	1.046 (25,5%)	2.832 (69,1%)
2009	4.733	2.028 (42,8%)	1.231 (26%)	3.259 (68,8%)
2010	4.210	1.904 (45,2%)	791 (18,8%)	2.695 (64%)

La Tabla 5 presenta tanto la cantidad de estudiantes que ingresaron en cada una de las cohortes que integran la población en estudio así como el abandono total, temprano y tardío para cada cohorte. Como algo relevante, se observa una importante disminución del abandono temprano durante los años 2006, 2008 y 2009. También se observa disminución del abandono tardío para la cohorte 2010, pero podría atribuirse a que aún no transcurrió un período al menos igual a la duración teórica de las carreras de grado (cinco años).

A continuación graficamos la tasa de abandono por cohorte para observar la tendencia de cada serie.

Gráfico 1: Tasa de abandono por año de ingreso



La tendencia lineal nos muestra una leve disminución del abandono total. Se observa un crecimiento del abandono temprano y la disminución del abandono tardío.

Pasamos ahora a trabajar en forma directa con el objetivo central de nuestro trabajo que es el estudio de la relación entre el abandono y las variables socio-demográficas que ya definimos de los estudiantes que abandonaron los estudios.

En primer término analizamos la relación entre la edad del estudiante al momento de

iniciar sus estudios en la UNLu y el abandono, tal como lo hicieron para 1.276 estudiantes pertenecientes a siete cohortes de la Facultad de Ciencias Agrarias de la Universidad Nacional de Rosario (1994 al 2000), Argentina (Trevizán y otros, 2009). En este estudio, aplicando técnicas de regresión logística concluyeron que “a medida que la edad al ingreso aumenta, la probabilidad de abandonar se incrementa”.

Estudiamos entonces como es la relación en la UNLu entre la edad al momento del ingreso y el abandono de los estudios:

Tabla 6: Tasa de Abandono según edad al Ingreso

EDAD AL INGRESO	INGRESAN	ABANDONAN	Tasa
HASTA 20 años	24.210	14.362	59,3%
ENTRE 21 Y 23	9.385	7.473	79,6%
ENTRE 24 Y 26	5.434	4.617	84,9%
ENTRE 27 Y 30	4.098	3.500	85,4%
ENTRE 31 Y 40	4.778	3.983	83,4%
MAS DE 40 años	2.749	2.200	80%

La Tabla 6 muestra que la tasa de abandono aumenta a medida que aumenta la edad con que ingresa el estudiante, siendo notoriamente inferior en aquellos casos en que el estudiante ingresa con edades menores a 21 años, en nuestro caso comprendidas entre 17 y 20 años. Esto es similar a lo que observaron Trevizán y otros en su trabajo en la Universidad Nacional de Rosario.

A continuación, estudiamos como es el comportamiento del abandono temprano y tardío en función de la edad del estudiante el momento de ingresar a la UNLu:

Tabla 7: Abandono temprano y tardío según edad al Ingreso

EDAD AL INGRESO	ABANDONAN	TEMPRANO	TARDÍO
HASTA 20 años	14.362	7.873 (54,8%)	6.489 (45,2%)
ENTRE 21 Y 23	7.473	5.089 (68%)	2.384 (31,9%)
ENTRE 24 Y 26	4.617	3.343 (72,4%)	1.274 (27,6%)
ENTRE 27 Y 30	3.500	2.699 (77,1%)	801 (22,9%)
ENTRE 31 Y 40	3.983	3.032 (76,1%)	951 (23,9%)
MAS DE 40 años	2.200	1.616 (73,5%)	584 (22,5%)

La Tabla 7 muestra que la tasa de abandono temprano crece en función de la edad del estudiante al momento del ingreso mientras que, por tratarse del complemento, el abandono tardío es mayor para quienes ingresan con edades inferiores a 21 años que para quienes ingresan teniendo más de 21 años.

Pasamos ahora a estudiar la relación entre el abandono de los estudios y el tipo de gestión del establecimiento de nivel secundario del cual egresó cada estudiante. Clasificamos a los establecimientos secundarios de los cuales egresaron los estudiantes de las once cohortes en estudio según sean de gestión pública, Nacional, Provincial o Municipal o de gestión privada.

Tabla 8: Tasa de Abandono según tipo de gestión del establecimiento secundaria del que egresó

GESTIÓN	INGRESAN	ABANDONAN	Tasa
NACIONAL	11.384 (22,5%)	8.578	75,4%
PROVINCIAL	33.501 (66,1%)	23.524	70,2%
MUNICIPAL	45 (0,1%)	34	75,6%
PRIVADO	5.543 (10,9%)	3.897	70,3%
Sin Información	181 (0,4%)	-----	-----

La Tabla 8 permite observar que la mayoría de los ingresantes de la UNLu provienen de establecimientos secundarios de gestión pública provincial (66,1%) mientras que le siguen los provenientes de establecimientos de gestión pública nacional (22,5%).

Respecto de la tasa de abandono, la mayor se observa en los estudiantes que provienen de establecimientos de gestión pública Nacional y Municipal (75,4 y 75,6% respectivamente) y en un orden de magnitud similar, algo superior al 70%, los estudiantes que provienen de establecimientos de gestión pública provincial o de gestión privada. En este punto es importante señalar que nuestra hipótesis original era que encontraríamos que la tasa de abandono sería superior para los estudiantes provenientes de establecimientos de gestión pública respecto de quienes egresan de establecimientos de gestión privada, sin embargo las diferencias no son significativas.

A continuación estudiamos el abandono temprano y tardío para la variable gestión del establecimiento de nivel secundario del cual egresa el estudiante:

Tabla 9: Abandono Temprano y Tardío según tipo de gestión del establecimiento secundario del que egresó

GESTIÓN	ABANDONAN	TEMPRANO	TARDÍO
NACIONAL	8.578	5.895 (68,7%)	2.683 (31,3%)
PROVINCIAL	23.524	15.104 (64,2%)	8.420 (35,8%)
MUNICIPAL	34	22 (64,7%)	12 (35,3%)
PRIVADO	3.897	2.584 (66,3%)	1.313 (33,7%)

La Tabla 9 muestra que tampoco existen diferencias significativas entre el abandono temprano o tardío según sea el tipo de gestión del establecimiento secundario del que egresó el estudiante.

Continuamos evaluando el comportamiento del abandono en función de la situación laboral que declaró cada estudiante al momento de ingresar a la UNLu. Cabe señalar que este dato no se actualiza con posterioridad al momento del ingreso, por lo tanto no consideramos oportuno estudiar el abandono temprano y tardío para esta variable dado que la situación laboral del estudiante o la cantidad de horas que trabaja semanalmente podría haberse modificado después del primer año de estudios.

Tabla 10: Tasa de Abandono según la situación laboral que declaró el estudiante al comenzar los estudios

SITUACIÓN LABORAL	INGRE SAN	ABANDONAN	Tasa
NO TRABAJA	29.375 (58%)	19.001	64,7%
HASTA 10 HORAS SEMANALES	2.446 (4,8%)	1.868	76,4%
ENTRE 11 Y 20 HORAS SEMANALES	2.864 (5,7%)	2.234	78%
ENTRE 21 Y 30 HORAS SEMANALES	3.428 (6,8%)	2.662	77,7%
ENTRE 31 Y 40 HORAS SEMANALES	4.571 (9%)	3.736	81,7%
MAS DE 40 HORAS SEMANALES	7.970 (15,7%)	6.634	83,2%

La Tabla 10 permite observar que más de la mitad de los ingresantes a la UNLu (58%) no trabajan al momento de comenzar a cursar una carrera de grado o pregrado. Sin embargo, la categoría siguiente en orden de magnitud le corresponde a quienes trabajan más de 40 horas semanales (15,7%).

Respecto de la tasa de abandono, se ve claramente que a medida que aumenta la cantidad de horas que trabaja el estudiante aumenta la tasa de abandono. Este resultado es similar a lo que observó Paula Giovagnoli (Giovagnoli, 2002) al estudiar una cohorte de la carrera de Contador Público en la Universidad Nacional de Rosario, Argentina, concluyendo que *“haber iniciado los estudios*

*universitarios y simultáneamente estar trabajando provoca un mayor riesgo de abandono (3.4 veces más) con relación a quienes inician sus estudios sin una responsabilidad laboral”.*

Continuamos analizando la relación entre el abandono de los estudios y el género del estudiante:

Tabla 11: Tasa de Abandono según el género del estudiante

GÉNERO	INGRE SAN	ABANDONAN	Tasa
FEMENINO	31.163 (61,5%)	21.810	70%
MASCULINO	19.491 (38,5%)	14.325	73,5%

La Tabla 11 muestra que más del 60% de quienes ingresaron a la UNLu entre los años 2000 y 2010 son del género femenino y algo menos del 40% del masculino.

Respecto de la tasa de abandono, la misma es levemente mayor para los estudiantes de género masculino respecto de los de género femenino.

Estudiamos a continuación como es el comportamiento del abandono temprano y tardío.

Tabla 12: Abandono Temprano y Tardío según el género del estudiante

GÉNERO	ABANDONAN	TEMPRANO	TARDÍO
FEMENINO	21.810	14.500 (66,5%)	7.310 (33,5%)
MASCULINO	14.325	9.152 (63,9%)	5.173 (36,1%)

Tampoco se observan diferencias significativas en el abandono temprano y tardío según el género. No obstante habría una leve tendencia a un mayor abandono temprano por parte de los estudiantes de género femenino pero no significativa como para efectuar algún tipo de conclusión al respecto.

Claramente, y tal como fue observado al estudiar siete cohortes de la Facultad de Ciencias Agrarias de la Universidad Nacional de Rosario (Trevizán y otros, 2009) podría decirse que el género del estudiante no influye en la continuidad o no de los estudios universitarios.

Seguidamente, estudiamos la relación entre el estado civil del estudiante al momento de iniciar los estudios universitarios y el abandono:

Tabla 13: Tasa de Abandono según estado civil del estudiante al momento de ingresar a la UNLu

ESTADO CIVIL	INGRESAN	ABANDONAN	Tasa
CASADO/A	4.906 (9,7%)	4.008	81,7%
DIVORCIADO/A	425 (0,8%)	352	82,8%
SEPARADO/A	602 (1,2%)	492	81,7%
SOLTERO/A	43.612 (86,1%)	30.393	69,7%
UNIDO/A	978 (1,9%)	778	79,5%
VIUDO/A	131 (0,3%)	112	85,5%

La Tabla 13 muestra que algo más del 86% de quienes ingresaron entre los años 2000 y 2010 a la UNLu declararon ser solteros predominando claramente respecto de las otras situaciones civiles que podrían haber declarado. Al mismo tiempo, quienes declararon ser solteros tienen la menor tasa de abandono (69,7%) mientras que viudos y divorciados la mayor (85,5% y 82,8% respectivamente).

A continuación, analizamos cómo se comporta el abandono temprano y tardío relacionado con el estado civil del estudiante al momento de iniciar la carrera. Nuevamente, cabe señalar que al no actualizarse el estado civil del estudiante con posterioridad a su ingreso, posiblemente lo que se refleje para el abandono tardío podría estar distorsionado por la calidad de la información de que se

dispone dada la probabilidad que el estudiante cambie su estado civil al haber transcurrido más de dos años desde el momento en que ingresó a la UNLu.

Tabla 14: Abandono Temprano y Tardío según el estado civil del estudiante al ingresar a la UNLu

ESTADO CIVIL	ABANDONAN	TEMPRANO	TARDÍO
CASADO/A	4.008	2.956 (73,8%)	1.052 (22,2%)
DIVORCIADO/A	352	271 (50,9%)	81 (49,1%)
SEPARADO/A	492	380 (77,2%)	112 (22,8%)
SOLTERO/A	30.393	19.388 (63,8%)	11.005 (36,2%)
UNIDO/A	778	573 (73,7%)	205 (26,3%)
VIUDO/A	112	84 (75%)	28 (25%)

La Tabla 14 permite observar que la menor tasa de abandono temprano se da en quienes declararon estado civil divorciado (50,9%) al momento de iniciar los estudios, seguidos de los solteros (63,8%), mientras que la mayor tasa de abandono temprano (77,2%) se produce en los separados.

Como ya señalamos, no sacaremos conclusiones respecto del abandono tardío dado que el estado civil del estudiante podría ser diferente al declarado al iniciar la carrera al momento en que se produce el abandono tardío.

Habiendo analizado la relación entre el abandono y la edad del estudiante al momento de iniciar los estudios superiores y respecto del tipo de gestión del establecimiento de nivel secundario en el cual concluyó ese nivel educativo, nos abocamos entonces a estudiar si existe relación entre el abandono y el tiempo transcurrido desde el momento en el que el estudiante concluyó el nivel educativo anterior y el momento en que ingresa a la UNLu.

Tabla 15: Tasa de abandono según el tiempo transcurrido desde la finalización del nivel secundario hasta el ingreso a la UNLu

TRANSCURRE	INGRESAN	ABANDONAN	Tasa
AÑO SIGUIENTE	23.674 (46,7%)	14.484	61,2%
HASTA 2 AÑOS	10.506 (20,7%)	8.300	79%
DE 3 A 5 AÑOS	6.884 (13,6%)	5.617	81,6%
DE 6 A 10 AÑOS	4.612 (9,1%)	3.876	84%
MÁS DE 10 AÑOS	3.933 (7,8%)	3.206	81,5%
Sin Información	1.045 (2,1%)	-----	-----

Podemos observar, en la Tabla 15, que la tasa de abandono es significativamente inferior para el caso de aquellos estudiantes que ingresaron a la UNLu al año inmediatamente posterior al que terminaron sus estudios secundarios. De ahí en más, no se observa que se produzcan diferencias significativas que pudieran atribuirse a la cantidad de tiempo que transcurre desde el momento en que terminó el secundario y el ingreso a la UNLu.

Tabla 16: Abandono temprano y tardío según el tiempo transcurrido desde la finalización del nivel secundario hasta el ingreso a la UNLu

TRANSCURRE	ABANDONAN	TEMPRANO	TARDÍO
AÑO SIGUIENTE	14.484	8.220 (56,8%)	6.264 (43,2%)
HASTA 2 AÑOS	8.300	5.611 (67,6%)	2.689 (32,4%)
DE 3 A 5 AÑOS	5.617	4.155 (74%)	1.462 (26%)
DE 6 A 10 AÑOS	3.876	2.921 (75,4%)	955 (24,6%)
MÁS DE 10 AÑOS	3.206	2.479 (77,3%)	727 (22,7%)

La Tabla 16 muestra claramente que el abandono temprano crece a medida que aumenta el tiempo transcurrido desde que el estudiante terminó el nivel secundario y comienza los estudios universitarios. Por tratarse del complemento, la relación es inversa para el abandono tardío.

Por último, analizamos la relación entre el abandono de los estudios y la distancia que media entre el domicilio en el que vivía el estudiante al momento de iniciar el cursado en la UNLu y la Sede en que llevó a cabo su actividad académica. En este punto recordemos que la UNLu brinda sus servicios académicos, para las carreras de grado y pregrado, en cinco Sedes, por ese motivo la estimación de la distancia debió realizarse desde el domicilio declarado por cada estudiante hasta la sede de cursado.

Para efectuar el cálculo de la distancia, se desarrolló una aplicación informática que realizó de manera automática una consulta a la aplicación Maps de Google para obtener la distancia entre ambos domicilios. Tuvimos que descartar todos los domicilios declarados de manera errónea o incompleta dado que resultaba desconocido para la aplicación de Google. De esta manera, pudimos efectuar esta indagación para 41.257 estudiantes, el 81,4% de la población en estudio.

Establecimos rangos de distancia que tuvieran relación con la movilidad que podría utilizar el estudiante para trasladarse desde su domicilio a la Sede de cursado. Partimos de la premisa que quienes viven en la misma ciudad en que se encuentra la Sede en que cursan, pueden llegar a la misma utilizando bicicleta, caminando o mediante el transporte público local de esa Ciudad el que suele ser de bajo costo. Luego consideramos una distancia de hasta 10 km la cual ya no podría recorrerse en bicicleta o caminando, lo cual implica un costo fijo para el estudiante para costear su traslado y así incrementamos la distancia en rangos en función de la manera en que se incrementaría el costo del transporte.



Tabla 17: Tasa de abandono según la distancia entre el domicilio del estudiante y la sede en la que cursa

DISTANCIA	INGRESAN	ABANDONAN	Tasa
MISMA CIUDAD	10.678 (21%)	7.381	69,1%
HASTA 10 KM	6.576 (13%)	4.889	74,3%
ENTRE 11 Y 20 KM	6.883 (13,6%)	4.894	71,1%
ENTRE 21 Y 40 KM	11.620 (22,9%)	8.250	71%
ENTRE 41 Y 60 KM	3.321 (6,6%)	2.449	73,7%
ENTRE 61 Y 100 KM	868 (1,7%)	578	66,6%
ENTRE 101 Y 200 KM	250 (0,5%)	163	65,2%
MAS DE 200 KM	1.061 (2,1%)	748	70,5%
Sin Información	9.397 (18,6%)	-----	-----

La Tabla 17 muestra que la mayor cantidad de estudiantes que ingresaron a la UNLu entre los años 2000 y 2010 residen o en la misma ciudad en que se encuentra la Sede en que cursan o en ciudades que se encuentran a una distancia de entre 20 y 40 km (44% de los ingresantes). Respecto de la tasa de abandono, los menores valores se encuentran en quienes residen en la misma ciudad o provienen de ciudades que se encuentran entre los 61 y 200 km. En resumen, no se observa relación entre la distancia que tiene que trasladarse el estudiante para llegar a la sede de cursado y el abandono de los estudios.

Analizamos si la distancia que debe transitar el estudiante influye respecto del abandono temprano o tardío de los estudios, encontrando que la distancia no afecta al abandono temprano o tardío de los estudios dado que las diferencias que observamos entre

las categorías en que clasificamos a la distancia entre el domicilio del estudiante al momento de iniciar los estudios y la Sede en que cursa no son significativas.

### 3 Conclusiones

El estudio cuantitativo de la actividad académica de los estudiantes que integraron las once cohortes que formaron parte de este estudio (2000-2010) nos permitió estimar que la tasa de abandono de la Universidad Nacional de Luján, para ese período, fue del 71,3% de la matrícula. Al mismo tiempo, comprobamos que el 65,5% del abandono se produce de manera temprana (el 46,7% de la matrícula) mientras que el 34,5% restante se produce de manera tardía (el 24,6% de la matrícula).

Respecto de nuestro objetivo de verificar si existe relación entre alguna de las variables que caracterizan socio-demográficamente a los 50.654 estudiantes que ingresaron durante esos once años con el abandono, llegamos a las siguientes conclusiones para cada variable:

- La tasa de abandono aumenta en función del aumento de la edad del estudiante al momento de iniciar los estudios universitarios. Puede concluirse que se produce un menor abandono temprano en aquellos estudiantes que ingresaron con edades inferiores a los 21 años.
- No encontramos que el tipo de gestión del establecimiento secundario del cual egresó el estudiante influya respecto del abandono de los estudios universitarios.
- Tal como lo verificaron otros autores, encontramos que la probabilidad de abandonar los estudios crece en función de la cantidad de horas que trabaja el estudiante.
- No encontramos diferencias significativas respecto de la relación entre el abandono de los estudios y el género del estudiante.
- Observamos que el estado civil podría influir en la probabilidad de que el estudiante abandone la carrera dado que

para los estudiantes solteros la tasa de abandono es sustantivamente inferior que la observada para las restantes categorías de la variable estado civil. Al mismo tiempo, encontramos que la tasa de abandono temprano es muy inferior para quienes se declararon divorciados al momento de iniciar los estudios.

- Concluimos en que la tasa de abandono aumenta en función de la cantidad de tiempo transcurrido desde el momento en que el estudiante termina el nivel secundario y empieza el universitario. Es significativa la diferencia observada en el abandono temprano de quienes comenzaron la universidad al año inmediato siguiente al que terminaron el secundario respecto de quienes lo hicieron de ahí en adelante.
- La tasa de abandono es menor para quienes viven en la misma ciudad en que se encuentra la Sede en que cursan o en ciudades que se encuentran a una distancia entre 61 y 200 km. De todas maneras las diferencias no son lo suficientemente significativas como para afirmar que la distancia que tiene que recorrer el estudiante para cursar los estudios influye en la probabilidad de que abandone.

Creemos que más allá de haber trabajado con datos de una sola institución, como por lo general han podido hacerlo otros autores que realizaron investigaciones en el mismo sentido, el orden de magnitud de la población en estudio da relevancia a las conclusiones alcanzadas, principalmente para Instituciones de Educación Superior que se encuentren radicadas en la misma región que la UNLu y tengan una población estudiantil de características socio-demográficas similares.

Como trabajo a futuro, estimamos que con las conclusiones a las que arribamos en este trabajo podría elaborarse un perfil de estudiante con mayor probabilidad de abandonar los estudios de manera tal de orientar políticas para la disminución del abandono hacia los sectores más vulnerables.

## Referencias

- Echart, M. (1999). Argentina-Sistema educativo. FIEL, Buenos Aires, Argentina.
- Giovagnoli, P. (2002). Determinantes de la deserción y graduación universitaria: una aplicación utilizando modelos de duración. *Documento de trabajo*, 37.
- Gonzalez Fiegehen, L. E. (2005). Repitencia y Deserción Universitaria en América Latina. Seminario sobre el Rezago y la Deserción Universitaria en América Latina y el Caribe, Talca, Chile. (CINDA, IESALC)
- IESALC-UNESCO (2005). Datos para Colombia. SNIES, Ministerio de Educación Nacional. Colombia
- Mignone, E. F. (1992). Universidad Nacional de Luján, Origen y Evolución. Luján, Ed. UNLu
- Oquendo Lopera, C. (2008). Determinantes de la deserción universitaria en la Facultad de Economía Universidad del Rosario. Borradores de Investigación, Facultad de Economía, Universidad Nacional de Rosario, N° 95, Febrero de 2008. ISSN 0124-4396
- Trevizán, A., Beltrán, C., & Cosolito, P. (2010). Variables que condicionan la deserción y retención durante el trayecto universitario de alumnos de la carrera de Ingeniería Agronómica de la Universidad Nacional de Rosario. *Revista de epistemología y ciencias humanas*.
- UNLu, (2000). Estatuto de la Universidad Nacional de Luján aprobado por Res. AU N° 006/00 del 22/12/2000, publicado en el Boletín Oficial de la Nación N° 29658.
- Secretaría de Políticas Universitarias (SPU). (2011) Anuario de Estadísticas Universitarias. Publicación Secretaria de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación de la Nación. Argentina.
- Vielka de Escobar. (2005). Estudio sobre la Deserción y Repitencia en la Educación Superior en Panamá. Consejo de Rectores de Panamá. Panamá.

## **Factores de Riesgo Sociodemográficos, Psicosociales y Académicos de Abandono de los estudios en Estudiantes de Primer Semestre de la Universidad del Magdalena, Colombia \***

Línea Temática Línea 1: Factores asociados al abandono. Tipos y perfiles de abandono.

CABALLERO DOMINGUEZ, Carmen  
REYES SARMIENTO, María  
RODRÍGUEZ PAUTT, Amir  
BOLIVAR TRONCOSO, Adriana  
Universidad del Magdalena - COLOMBIA  
e-mail: ccaballero@unimagdalena.edu.co

**Resumen.** Ante la necesidad de proporcionar datos empíricos a los diferentes estamentos académicos y administrativos sobre la deserción académica de los estudiantes de la Universidad del Magdalena (Colombia), y con el fin de avanzar en la comprensión del grave problema de la calidad educativa en la región Caribe, este estudio, se dirigió a identificar los diferentes factores de riesgo sociodemográficos, psicosociales y académicos que se asocian al abandono de los estudios en estudiantes de primer semestre de los diferentes pregrados presenciales de la cohorte 2012 II. Para ésto, se utilizó un diseño mixto cuali-cuantitativo; se aplicaron los cuestionarios de depresión y de ansiedad de Zung, FACES III, APGAR FAMILIAR, el ACRA, ASSISTS y el cuestionario de condiciones sociodemográficas de ingresos psicosociales y académicos, al total (1282) de los estudiantes de todos los programas presenciales de la Universidad del Magdalena. Los resultados señalan que los factores de riesgo principales en la cohorte estudiada fueron vulnerabilidad económica, social y compromiso en algún grado en la cohesión, adaptabilidad, en la satisfacción y funcionalidad de la familia. Por otra parte, bajo uso de estrategias de aprendizaje y no relación entre la carrera que cursa el estudiante y el interés vocacional primario de los mismos. Por consiguiente, se hace necesario la implementación de programas de acompañamiento y de apoyo académico con el objetivo de afianzar competencias necesarias para cumplir con los objetivos de aprendizaje y prevención de la deserción.

**Descriptorios o Palabras Clave:** Deserción académica, factores de riesgo, sociodemográfico, psicosocial, académico, estudiantes universitarios

\*Este estudio se realizó en marco del *Proyecto de Fortalecimiento y Articulación de Estrategias Institucionales para Disminuir la Deserción Estudiantil*”, cofinanciado por Ministerio de Educación Nacional (MEN) y la Universidad del Magdalena – Colombia, en los años 2012 I y 2013 I.

## 1. Introducción

Las universidades en los últimos años se han visto en la necesidad de mejorar la calidad de la educación y de esta manera responder a exigencias no solamente estatales, sino también a las de la globalización y tecnologización de nuestras sociedades, a las cuales se ven abocados, a su vez, responder ineludiblemente de manera competente nuestros estudiantes y profesionales. En consecuencia, estos esfuerzos por la cualificación de la educación superior, deben estar dirigidos a posibilitar procesos y mecanismos que conduzcan a la eficiencia de las funciones y servicios que ofrece la universidad, que contribuyan a la formación de profesionales que puedan responder a las demandas de una sociedad compleja y de un mundo laboral competitivo y exigente. Sin embargo, las instituciones de educación superior, enfrentan actualmente un sinnúmero de dificultades que impactan negativamente su calidad esperada, como son la inadecuada adaptación de los estudiantes al mundo universitario y el desempeño académico insatisfactorio de los mismos; dificultades que determinan en muchos casos, el abandono o deserción de los estudios.

El fenómeno de la deserción académica implica costos elevados para el sistema educativo, para las universidades, para los estudiantes y sus familias. Si bien no existen acuerdos entre los diferentes estamentos del sistema de educación superior del país acerca de las cifras del fenómeno, se reconoce, según el informe del Ministerio de Educación, bajo el acrónimo Spadies (Sistema de Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior), que en el año 2011 la deserción universitaria alcanzó el 45,3% en

las universidades Colombianas; es decir, de cada dos estudiantes que ingresan a las instituciones de educación superior, sólo uno se gradúa, además, el 55% de los hombres deserten, en comparación con el 46% de las mujeres (SEMAN, 2012). El Spadies en el 2013, señala que de los estudiantes que ingresan a cursar el primer semestre, el 15% deserten del programa, y que para el décimo semestre la cifra asciende al 45% (SPADIES, 2013).

Con base en diferentes estudios realizados por diversos investigadores, podemos considerar las principales causas de deserción estudiantil en el nivel de la educación superior, categorizadas en ocho grandes factores: estructural, familiar, cultural, institucional, individual, económico, educativo y social (Aguilera & Jiménez, 2012; Vries, Arenas, Romero & Hernández, 2011; Salcedo, 2010; Donoso, & Schiefelbein, 2007; Casillas, Chaín & Jácome, 2007). En cuanto al factor individual, se ha encontrado que una de las causas más recurrentes de la deserción, es la mala preparación que lleva el estudiante del colegio a la universidad. En el caso institucional, por ejemplo, unas rígidas políticas y una orientación netamente hacia lo productivo y laboral, desmotivan a cierta cantidad de alumnos; así como, en relación con el aspecto económico, los programas de becas y ayudas, en la mayoría de las ocasiones sólo incluyen los valores relacionados con las matrículas, y no contemplan necesidades de traslado, manutención, compra de libros, guías, etc. (Vries, et al., 2011).

Sobre los índices de deserción en la Universidad del Magdalena, sondeos previos evidenciaban que para el 2011 oscilaba entre el 3% y el 59% entre los diferentes programas académicos. Los datos muestran que los programas

de la facultad de Ingeniería presentan los mayores porcentajes de deserción, (Ingeniería Agronómica 51,25%, de Sistemas, 59,29% y Electrónica, 55,84%); caso contrario, los programas de la facultad de Ciencias de la Salud reflejaban, menores porcentajes de deserción: Medicina (3%), Odontología (19,57%), Psicología (31,25%) (Informe Oficina Asesora de Planeación, 2012).

Por otra parte, la Universidad Autónoma de Bucaramanga, advierte que el 40% de los estudiantes que consultaron a los servicios de apoyo psicológico de la institución, presentaban bajo rendimiento académico, asociado a dificultades emocionales, relaciones conflictivas de pareja y depresión (Romero & Palacio, 2007). En este mismo sentido, Barretoy & Palacios (2007), muestran que los estudiantes de medicina de una universidad de Bucaramanga presentaban dificultades de adaptación, bajo rendimiento académico, constantes incapacidades médicas y remisiones frecuentes al servicio de psicología. Según reportes de bienestar universitario, los principales motivos de consulta, de los estudiantes de esta facultad que accedieron al servicio de psicología, estuvieron referidos a dificultades académicas (43.8%), dificultades emocionales como depresión y ansiedad (26.4%) y problemas familiares (16.4%), concentradas, en su mayoría, en los primeros semestres.

En un estudio realizado por Hernández y Pozo (1999) sobre el fracaso académico en la universidad, encontraron que los estudiantes con mejor rendimiento universitario eran aquellos que poseían significativamente mejores hábitos de estudio, mejores hábitos de conducta académica, mayor nivel de motivación intrínseca, menor grado de motivación instrumental, mayor nivel de satisfacción con el rendi-

miento y mayor nivel de satisfacción con el estudio en general. Estos datos sugieren la importancia de las variables motivacionales, en particular, que los altos niveles de implicación en los estudios, podrían reflejarse en adecuados hábitos de estudio y en el sentimiento de satisfacción con el estudio, lo que favorece que el estudiante se apropie de las actividades académicas y disfrute de ello.

Otro factor que se ha relacionado con la deserción, es la insatisfacción con el programa escogido por el desconocimiento o desinformación en la toma de escogencia de la carrera (Pineda & Pedraza, 2010). En este sentido, la falta de orientación y claridad vocacional del estudiante, no favorece su actitud y la responsabilidad ante el estudio de la profesión escogida (Infante, Mendo & Vázquez, 2012)

En todos estos factores mencionados se observa que el contexto juega un papel importante. Reyes (2004) considera que la familia, las variables socioeconómicas y, sobre todo, la atención que reciben los estudiantes por parte de los docentes de las instituciones (mayor apoyo reciben en las instituciones privadas), son factores fundamentales para entender el éxito o fracaso de los estudiantes.

En cuanto al contexto social, estudios recientes en el país relacionan índices de pobreza con la deserción y con el bajo acceso a una institución de calidad, hecho restringido a aquellos alumnos que provienen de hogares pobres económicamente hablando (MEN, 2013; Semana, 2012). Igualmente se observan bajos resultados académicos en los municipios en los que existen altos índices de pobreza y desigualdad (Ministerio de Educación Nacional, 2013).

En el pasado, el análisis de la deserción se limitaba a una mirada económica, donde se explicaban de acuerdo a la inversión en las instituciones. Como vemos, es una relación multicausal que debe ir más allá de un enfoque de inversión económica; sin embargo, no se disponen de estudios que hayan abordado esta problemática de manera sistemática en nuestra región (Martínez, Ochoa, Tirado, 2006) y de manera muy limitada en el país (Contreras, Caballero, Palacio & Pérez, 2005).

Ante la necesidad de caracterizar los factores de riesgo de deserción académica en estudiantes que ingresan a la Universidad del Magdalena, este estudio se planteó el siguiente interrogante central: ¿Cuáles son los factores psicosociales y académicos de riesgo de abandono de los estudios en los estudiantes de primer semestre presencial de la Universidad del Magdalena de Colombia?

La presente investigación persigue identificar los factores psicosociales y académicos de riesgo de deserción académica en esta universidad, lo cual permitiría evaluar y comprender mejor las múltiples variables asociadas a este fenómeno, y contribuir a su detección precoz, incidiendo en el bienestar del estudiante, así como en su rendimiento académico; a su vez, persigue, posibilitar a los diferentes estamentos universitarios, desarrollar criterios de calidad para constituir a la organización universitaria como institución viable y sostenible en cuanto a su contribución a la retención y desarrollo académico de sus estudiantes.

Las ofertas educativas de calidad de la educación superior, no solamente tienen el compromiso de formar profesionales competentes, sino que deben contemplar dentro de sus pro-

cesos de acreditación, la existencia de planes y estrategias de mejoramiento y de apoyo para disminuir la deserción y optimizar la retención de estudiantes, mediante acciones correctivas y formativas a nivel pedagógico, académico y psicosocial, y ofrecer programas extracurriculares tendientes a lograr el desarrollo integral del individuo, y así mejorar la calidad de vida de los jóvenes universitarios en pro del desarrollo integral del futuro profesional.

## 2. Método

### Tipo de estudio y Diseño

El estudio es de tipo descriptivo y para caracterizar los factores de riesgo psicosociales y académicos de abandono de los estudios en estudiantes de primer semestre de todos los programas presenciales de la cohorte II de 2012 de la Universidad del Magdalena, se desarrolló a través de un diseño mixto cuali/cuanti, que articula fases y estrategias, inicialmente, de investigación cualitativa, con otras posteriores de investigación cuantitativa.

### Población

La población del estudio está conformada por el total de los estudiantes de la Universidad del Magdalena que cursaron primer semestre de la cohorte II de 2012, correspondiente a 1740 estudiantes, de los cuales participaron 1282 estudiantes de todos los programas académicos presenciales de la Institución.

### Instrumentos

1. *Cuestionario de Ansiedad (ASI)* de Zung (1971): Explora la intensidad, la duración y la frecuencia de los síntomas afectivos y somáticos de ansiedad. Comprender 20 ítems, valorados cada uno a través de una escala ordinal con valores entre 1 y 4 y con

una puntuación global de la escala entre 20 y 80.

2. *Cuestionario de Depresión de Zung(1965)*: Adaptado en población colombiana por Campo, Díaz, Rueda y Barros (2005); explora la intensidad, la duración y la frecuencia de los síntomas afectivos y somáticos de la depresión, mediante 20 ítems, valorados cada uno a través de una escala ordinal con valores entre 1 y 4 y con una puntuación global de la escala entre 20 - 80.
3. *Escala de Adaptabilidad y Cohesión familiar (FACES III)* (Olson et. al., 1985): Evalúa el funcionamiento familiar, mediante un total de 20 ítems, calificados en una escala ordinal con valores entre 10 - 50, de los cuales 10 evalúan cohesión familiar (ítems impares) y el resto evalúan adaptabilidad familiar (ítems pares).
4. *Cuestionario de Satisfacción y Funcionamiento Familiar (APGAR)* (Smilkstein G, 1978): Evalúa la funcionalidad y la solidaridad familiar, mediante 5 ítems, valorados en una escala ordinal que va entre 0 y 4 y con un puntaje global entre 0 y 20.
5. *Prueba de Detección de Consumo de Alcohol, Tabaco y Sustancias* (ASSIST OMS, 2011): Identifica tempranamente el riesgo para la salud y desarrollo de trastornos mentales debido al uso de sustancias a lo largo de la vida, así como el consumo y problema relacionado en los últimos tres meses, mediante 7 preguntas, con una escala ordinal con una puntuación entre 0 a 6.
6. *Cuestionario ACRA*, versión abreviada y adaptada por de la Fuente y Justicia(2003)?: Evalúa las orientaciones motivacionales y el uso de diferentes estrategias de aprendizaje por parte de estudiantes de formación técnica y profesional, me-

dante un total de 34 ítems, los cuales se agrupan las dimensiones siguientes:

Estrategias cognitivas y de control de aprendizaje (25 ítems) como selección y organización, subrayado, conciencia de la funcionalidad de la estrategias, estrategias de elaboración, planificación y control de la respuesta en situación de evaluación y repetición relectura.

Estrategias de apoyo al aprendizaje (14 ítems) como motivación intrínseca, control de la ansiedad, condiciones contradistractoras, apoyo social y horario y plan de trabajo.

Hábitos de estudio (5 ítems), que incluye las estrategias de comprensión y hábitos de estudio.

7. *Formulario de Condiciones sociodemográficas de ingreso del estudiante*, recoge información sociodemográfica sobre el estudiante y su familia, elaborado por la oficina de Admisión y Registro de la Institución.

### 3. Procedimiento

Con el objetivo de caracterizar los factores de riesgo psicosociales y académicos, se llevó a cabo una metodología mixta compuesta por fases, estrategias y técnicas de recolección y procesamiento de informaciones de corte cualitativo y cuantitativo, y otras de corte cuantitativo.

*Fase I. Exploración y diagnóstico de factores de riesgo sociodemográfico, psicosocial y académico*: Se realizó mediante grupos focales con representantes estudiantiles y directivas académicas de las diferentes facultades de la universidad, posibilitando la identificación de 28 factores, entre los cuales, a partir de un taller de ponderación y construcción de un árbol lógico, se establecieron relaciones directas e indirectas entre ellos; dichas relaciones establecidas, permitió agrupar y especificar

más los factores inicialmente identificados, en 5 factores diferentes (Tabla 1).

*Fase II. Conceptualización y Operacionalización de los factores de riesgos y criterios a evaluar:*

Con el fin de definir conceptual y operativamente los factores de riesgo identificados y especificados en la fase anterior, se procedió a hacer uso de la revisión de la literatura de investigación empírica, la cual contribuyó a la identificación de criterios de riesgos, tal como se observa en la tabla 1.

Tabla 1. Operacionalización de Factores de Riesgos Sociodemográficos, Psicosociales y Académicos.

FACTOR	RIESGO	CRITERIOS
Socio demográfico (Edad, estrato socioeconómico, nivel educativo de la madre, ingreso económico familiar, trabajar mientras estudia)	Vulnerabilidad socioeconómica: estudiantes que proceden de poblaciones en riesgo como por pobreza, situaciones de violencia armada y desplazamiento forzoso.	Bajo nivel de educativo de la madre (Primaria). Estrato socioeconómico 0 o 1. Desplazamiento forzado. Ingreso económico inferior a 2 salarios mínimos. Estudiante trabaja mientras estudia.
Psicosocial: Afectivo (Depresión y ansiedad)	Dificultades en el manejo de los estados afectivos y emociones	Niveles altos o medio de depresión y ansiedad.
Psicosocial: Familiar (Cohesión, adaptabilidad, satisfacción y funcionalidad familiar)	Dificultad en la interacción en los vínculos afectivos significativos, debido a conflictos en la red de apoyo primario (familia).	Dificultad en los procesos de cohesión, adaptabilidad, satisfacción y funcionamiento familiar.
Psicosocial: Estilo de vida (Tabaco, alcohol, cocaína, estimulante, inhalante, sedante, alucinógeno, otros)	Consumo de sustancias psicoactivas.	Consumo frecuente de sustancia como tabaco, alcohol, marihuana, cannabis, entre otras.
Académico (Puntaje de examen de admisión y opción de	Resultado de las pruebas de admisión. No relación de la carrera con el perfil	Resultado inferior 320 en la prueba de admisión. Estar matriculado en una carrera

FACTOR	RIESGO	CRITERIOS
ingreso a la carrera cursada; estrategias cognitivas y de control; de apoyo y hábito de estudio)	vocacional y/o profesional. Déficit de habilidades mentales y cognitivas.	escogida en 2da o 3ra opción. Uso bajo de estrategias y técnicas de estudio.

*Fase III. Integración de plataforma online de la batería de instrumentos a aplicar:* Se llevó a cabo la articulación en una plataforma online de 7 pruebas (Depresión y Ansiedad de Zung, ASSIST, ACRA, FASES III, APGAR FAMILIAR y Condiciones Sociodemográficas de Ingreso), las cuales exploran las dimensiones socioeconómica, afectiva, estilo de vida y académica.

*Fase IV. Diligenciamiento online de instrumentos por los estudiantes:* el proceso de aplicación se llevó a cabo de manera grupal, previa información sobre los propósitos de la investigación y logro del consentimiento de los estudiantes; los estudiantes ingresaban a la plataforma y respondían las diferentes pruebas, contándose con el apoyo de un especialista en el área de informática.

*Fase V. Procesamiento y análisis de datos cuantitativos:* Se realizaron análisis descriptivos, mediante la utilización del software SPSS.

#### 4. Resultados

##### *Descripción de Factores Sociodemográficos de Riesgo*

Tabla 2. Frecuencia de Factores de Riesgo Sociodemográfico

Variable	Categoría	Frecuencia	%
Edad	Menor de 16	250	20
	17 y 18	663	52
	19 y 20	147	11
	21 y 22	140	11
	Mayores de 22	82	6



Variable	Categoría	Frecuencia	%
	Total	1282	100
Estrato socioeconómico	Uno	648	51
	Dos	484	38
	Tres	112	9
	Cuatro	33	3
	Cinco	3	0
	Seis	2	0
	Total	1282	100
Nivel educativo de la madre	Primaria	257	20
	Secundaria	483	38
	Técnico	143	11
	Tecnólogo	80	6
	Profesional	277	22
	Especialización	42	3
	Total	1282	100
Ingreso económico familiar (Salario Mínimo: SM)	0-1 SM	595	46
	1-2 SM	551	43
	2-5 SM	130	10
	5-10 SM	6	0
	Total	1282	100
Trabaja mientras estudian	No trabaja	1090	85
	si trabaja	192	15
	Total	1282	100
Desplazamiento forzado	Desplazados	123	10
	No desplazados	1159	90
	Total	1282	100

Entre los estudiantes de primer semestre presenciales se evidenció varios factores de riesgo sociodemográfico como son: tener menos de 18 años (72.2%), proceder de estrato socioeconómico uno (51%) y dos (38%); bajo nivel educativo de la madre (20% primaria y secundaria 38%) y contar con un ingreso económico inferior a un salario mínimo (46%) y a dos salarios mínimos (43%). Además, el 15% de los estudiantes tienen alguna actividad laboral al mismo tiempo que cursan la carrera. Es importante resaltar en el área social como factor de vulnerabilidad, que el 10% de los estudiantes son desplazados de

manera forzada por violencia política de distintas regiones del país (tabla 2).

### *Descripción de Factores Psicosociales de Riesgo*

*a) Factores afectivos de riesgo en la salud mental de los estudiantes: depresión y ansiedad:*

Tabla 3. Frecuencia de Factores Afectivos de Riesgo en la Salud Mental de los Estudiantes

Factor Afectivo	Nivel	Frecuencia	%
Depresión	Nivel bajo	0	0
	Nivel medio	1262	98
	Nivel alto	20	2
	Total	1282	100
Ansiedad	Nivel bajo	0	0
	Nivel medio	1259	98
	Nivel alto	23	2
	Total	1282	100

Como se observa en la tabla 3, los indicadores del tamizaje de depresión y ansiedad entre los estudiantes, se encontraron en niveles considerados normales (nivel medio) en la mayoría de los estudiantes, a excepción del 2% de éstos, los que puntuaron en niveles altos de depresión y ansiedad respectivamente.

*b) Factores de riesgo del contexto familiar del estudiante:*

Tabla 4. Frecuencia de Factores de Riesgo del Contexto Familiar

Factor Afectivo	Nivel	Frecuencia	%
Cohesión Familiar	Disgregada	652	51
	Semirralacionada	447	35
	Relacionada	153	12
	Aglutinada	30	2
	Total	1282	100
Adaptabilidad	Rígida	376	29

Factor Afectivo	Nivel	Frecuencia	%
Familiar	Estructurada	502	39
	Flexible	270	21
	Caótica	134	10
	Total	1282	100
Satisfacción y Funcionalidad Familiar	Disfunción buena	228	40
	Funcionalidad leve	515	29
	Disfunción moderada	368	18
	Disfunción severa	171	13
	Total	1282	100

El 51% de las familias de los estudiantes son percibidas por éstos (tabla 4) con un nivel de cohesión o vinculación emocional, como disgregadas, es decir, con una baja unión afectiva, poca lealtad y poca interacción entre sus miembros; el 35% de las estudiantes, sin embargo, perciben a sus familias con una moderada unión afectiva e interdependencia entre los miembros (semirrelacionadas) y sólo el 2% perciben a sus familias con una cercanía emocional extrema (aglutinadas).

En cuanto a la capacidad de cambio de la estructura de roles, normas y deliderazgo o poder en la familia, para responder adaptativamente ante el estrés normativo o circunstancial que puede enfrentar la familia, los estudiantes percibían que sus familias presentaban una Adaptabilidad muy rígida, el 29%, aunque el 39% percibían que sus familias funcionaban al respecto, de manera estructurada o menos rígidas, y para el 21%, las familias respondían de forma flexible; sólo el 10%, percibían a sus familias como caóticas. de allí que en algunos casos, puede ser estructurada (39%), y caótica (10%).

En relación con la satisfacción con el grado de Funcionalidad percibida en la familia, el 60% de los estudiantes consideraba que sus fami-

lias presentaban algún grado (de leve a severo) de alteración en la funcionalidad familiar, aunque el 40% consideró que la funcionalidad de su familia era buena y estaba satisfecho con ello.

3) Factor de riesgo del estilo de vida del estudiante asociado al consumo de sustancias psicoactivas:

Tabla 5. Frecuencia del Factor Estilo de Vida / Consumo de sustancias psicoactivas

Variable	Bajo		Moderado		Total	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Tabaco	1220	95	62	5	1282	100
Alcohol	1141	89	141	11	1282	100
Cannabis	1254	98	28	2	1282	100
Cocaína	1272	99	10	1	1282	100
Estimulante	1282	100	0	0	1282	100
Inhalante	1276	100	6	0	1282	100
Sedante	1239	97	43	3	1282	100
Alucinógeno	1277	100	5	0	1282	100
Otros	1274	99	8	1	1282	100

Se identificó que algunos estudiantes, presentan un riesgo moderado en el consumo de alcohol (5%), tabaco (11%), sedantes (3%), cannabis (2%), cocaína (1%), inhalantes (6%), alucinógenos (5%), estimulantes (5%) y otros (1%) (tabla 5).

### Descripción de los Factores Académicos de Riesgo

Tabla 6. Frecuencia de los Factores Académicos Puntaje y Opción de Ingreso

	Categoría	Frec.	%
Puntaje de Examen de Admisión	Entre 200 y 400	88	7
	Entre 400 y 600	707	55
	Mayor de 600	487	38
	Total	1282	100
Opción de	1ra Opción	712	56

ingreso	2da Opción	527	41
	3ra Opción	43	3
	Total	1282	100

En relación a la prueba de admisión a la universidad (tabla 6), se encontró que el 7% de los estudiantes obtuvieron un puntaje entre 200 y 400 y el 55% entre 400 y 600. Dichos puntajes son considerados como bajo aceptables respectivamente, en razón de que el promedio del puntaje de la población general que ingresa es de 500 puntos.

En cuanto a la preferencia vocacional del estudiante vs la carrera a la que ingresa se halló que el 41% de los estudiantes ingresaron a cursar la carrera que habían escogido como segunda opción y el 3% a la tercera opción; es decir, que el 44% no ingresó a estudiar a su primera opción o preferencia vocacional.

Tabla 7. Frecuencia del Factor Académico Estrategias de Aprendizaje

Estrategias	Factor	Uso Bajo		Uso alto		Total	
		Fre	%	Frec	%	Frec.	%
I. Cognitivas y de Control del Aprendizaje	Selección y organización	105	8	1177	92	1282	100
	Subrayado	525	41	757	59	1282	100
	Conciencia de la funcionalidad	427	33	855	67	1282	100
	Elaboración	606	47	676	53	1282	100
	Planificación y control de la respuesta	332	26	950	74	1282	100
	Repetición y relectura	289	23	993	77	1282	100
II. De apoyo al Aprendizaje	Motivación intrínseca	159	12	1123	88	1282	100
	Control de la ansiedad	561	44	721	56	1282	100
	Condiciones contradistractoras	625	49	657	51	1282	100
	Apoyo social	144	11	1138	89	1282	100
	Horario y plan de trabajo	604	47	678	53	1282	100
III. Hábitos de Estudio	Comprensión	274	21	1008	79	1282	100
	Hábitos de estudio	579	45	703	55	1282	100

En relación con las estrategias de aprendizaje en general (tabla 7), se observó un porcentaje relevante de estudiantes que no hace un uso suficiente de estrategias cognitivas y de control del aprendizaje, específicamente de: el subrayado (41%), la concienciación de la funcionalidad (33%), la elaboración (47%), la planificación y control de respuestas en situaciones de evaluación (26%), y de repetición y relectura (23%).

Así mismo, se halló en una proporción significativa de estudiantes un uso bajo de estrategias que apoyen su aprendizaje, particularmente evidenciado en la presencia desmotivación intrínseca (12%); poco control de la ansiedad (44%), insuficiente manejo de condiciones contradistractoras (49%), inadecuado apoyo social (11%) y no contar con un horario y plan de trabajo (47%). Igualmente, la comprensión y los hábitos de estudio son inadecuados en el 21% y en el 45% de los estudiantes, respectivamente.

## 5. Discusión de Resultados

A manera de síntesis, los resultados señalan que una proporción significativa de estudiantes presentan vulnerabilidad sociodemográfica, económica y dificultad en algún grado en la cohesión, adaptabilidad, en la satisfacción y funcionalidad de la familia. Por otra parte, se identifica un riesgo moderado en el consumo de sustancias como el alcohol, tabaco, cannabis, sedantes, inhalantes, cocaína, alucinógenos, estimulantes y opiáceos. En cuanto a los riesgos académicos, se observó una proporción importante de estudiantes con bajo resultado en la prueba de admisión, y no relación de la carrera a la que ingresa con la preferencia vocacional del estudiante; además, bajo

uso en algunas estrategias cognitivas, de apoyo al aprendizaje y de hábito de estudio.

Los anteriores resultados son consistentes con los hallazgos de Vries, *et al* (2011); Salcedo (2010); Donoso y Schiefelbein (2007); Casillas, *et al* (2007) y Contreras, *et al.* (2008), corroborando el carácter complejo, policausal y dinámico de los factores de riesgo de la deserción académica, en los que se pueden encontrar inmersos los estudiantes que ingresan al sistema educativo universitario en general, y en particular, a los estudiantes de primer semestre de todos los programas académicos presenciales de la Universidad del Magdalena.

En contraste con otros estudios con población universitaria en Colombia que exploran la relación de factores de riesgo como la ansiedad y la depresión, con el bajo rendimiento académico y la deserción, (Romero & Palacio, 2007; Barreto y & Palacios, 2007), entre los estudiantes del presente estudio, no se encontró un nivel significativo de ansiedad y depresión en la mayoría de los estudiantes.

Sin embargo, los resultados respecto de los factores psicosociales de riesgo provenientes del contexto familiar del estudiante, podrían sugerir, con base en lo que ha mostrado la investigación familiar, que la escasa vinculación emocional ente los miembros de la familia (familias disgregada), así como cuando es excesiva (familias aglutinadas), podría constituirse en fuente de tensión para los estudiantes, ya que pueden determinar falta de apoyo familiar en las familias poco cohesivas, o, por el contrario, limitaciones al desarrollo de la autonomía de los estudiantes (quienes en su mayoría están ingresando en la adultez tem-

prana), en las familias excesivamente cohesivas.

Por otra parte, los resultados que muestran que las familias percibidas por los estudiantes como extremas en adaptabilidad (rígidas o caóticas), también podrían constituirse en fuentes de estrés para el estudiante, y por ende, contribuir al desarrollo de patrones emociones vulnerables en el estudiante y a través de ello, construir a la deserción, en la medida que estas familias podrían tener dificultad para cambiar y ajustar su funcionamiento (p.e., el estilo de liderazgo, los roles, los modos de la disciplina, etc.) de manera acorde con las transformaciones evolutivas de los miembros de la familia o según circunstancias no normativas del ciclo vital familiar.

En apoyo con los anteriores análisis, la satisfacción con el grado de funcionalidad percibida de la familia, está el hecho de que la mayoría de los estudiantes estaban insatisfecho en algún grado con la funcionalidad percibida de la misma; lo que corrobora, que un factor de riesgo psicosocial relevante para la deserción entre los estudiantes de este estudio, se configura en torno a las dinámicas del funcionamiento de la vida familiar de los jóvenes. Estos resultados son consistentes con los hallazgos de Reyes (2004) en otras poblaciones universitarias en el contexto colombiana en relación con el éxito o fracaso de los estudios de los universitarios.

En relación con el factor de riesgo psicosocial de estilo de vida vinculado al consumo de sustancia psicoactiva, los resultados muestran un bajo consumo de las mismas, es decir, este parece no constituirse en un factor de riesgo relevante para la mayoría de la población, sino en una pequeña proporción de la población de los estudiantes de la cohorte valorada.

Sin embargo, esto no supone que no pueda darse un eventual incremento de este riesgo a medida que los estudiantes avancen en los semestres académicos.

En relación a los factores académicos, llama la atención que una proporción importante de estudiantes ha ingresado a estudiar una carrera que no era su primera opción vocacional, lo cual podría determinar desmotivación e insatisfacción con el programa escogido. Pineda & Pedraza, (2010) hallaron relación entre la deserción y la insatisfacción con el programa escogido, por desinformación sobre la carrera escogida.

Por otra parte, dentro de los factores académicos de riesgo más relevantes se identificaron poco uso de estrategias de aprendizajes tanto cognitivas, de apoyo y de hábitos de estudio entre los jóvenes estudiados. Teniendo en cuenta los hallazgos de Hernández y Pozo (1999), sobre el fracaso académico, los cuales indicaban que los estudiantes con mejor rendimiento eran aquellos que poseían significativamente mejores hábitos de estudio y mayor nivel de motivación intrínseca; lo cual sugiere que el bajo uso de las estrategias adecuadas de aprendizaje en la cohorte estudiado es un factor de riesgo podría ser un factor de riesgo importante para la consecución de los objetivos académicos, y por ende la deserción de los estudios.

## 6. Conclusiones y recomendaciones

Entre los factores de riesgo para la deserción o abandono de los estudios de los estudiantes que ingresan al primer semestre de la U. del Magdalena (II-2012), se encontraron: vulnerabilidad económica, dificultad en procesos del funcionamiento familiar, como en la capacidad de la familia para generar

cambios en las estructuras de poder, en las relaciones y las reglas, así como en el tipo de vinculación emocional de los miembros de la familia; además de, la no relación de la carrera con el interés vocacional con la carrera cursado con el interés vocacional primario del estudiante, así como, bajo uso de estrategias de aprendizaje.

Por consiguiente, se hace necesaria la implementación de estrategias institucionales que fomenten el diseño, implementación y evaluación de programas de acompañamiento, y de apoyo académico que amortigüen el impacto negativo de los factores de riesgo mencionados.

## Referencias

- Aguilera, M. & Jiménez, V. (2012). Factores de deserción universitaria en el primer curso de las carreras de trabajo social y lengua inglesa en las facultades de Humanidades y Ciencias de la Educación y de Lenguas Vivas de la Universidad Evangélica del Paraguay. *Revista de Intervención e Investigación en Ciencias Sociales*. 8 (2): 197-205
- Barreto, E. & Palacio, J. (2007). Relación de las estrategias de afrontamiento y rendimiento académico en estudiantes universitarios de la ciudad de Bucaramanga. [Disertación maestría no publicada]. Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia.
- Contreras, K., Caballero, C., Palacio, J. & Pérez, A. (2008). Factores asociados al fracaso académico en estudiantes universitarios de Barranquilla (Colombia). *Revista Psicología desde el Caribe*, 22, 111-135.
- Casillas, M., R. Chaín & Jácome N. (2007). "Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la

- Universidad Veracruzana", *Revista de la Educación Superior*, Vol. XXXVI, núm. 142.
- Colombia aprende (SF). La deserción estudiantil: un reto investigativo de la Universidad Pedagógica.
- Campo, A., Díaz, L., Rueda, G. & Barros, J. (2005). Validación de la escala de Zung para depresión en universitarios de Bucaramanga, Colombia. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, vol. XXXIV / No. 1 / 2005
- Donoso, S., & Schiefelbein E. (2007). "Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad: una visión desde la desigualdad social", *Estudios Pedagógicos*, Vol. XXXIII, núm. 1, pp. 7-27.
- Hernández, J.M. & Pozo, C. (1999). El fracaso académico en la universidad: Diseño de un sistema de evaluación y detección temprana. *Psicología educativa*, 5, 27-40.
- Infante, N, Mendo N, & Vázquez, M (2012). Factores determinantes de la deserción escolar en el Policlínico Docente "Frank País García". *MEDISAN*, Santiago de Cuba, v. 16, n. 4, abr. 2012 . Disponible en [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1029-30192012000400006&lng=es&nrm=is](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1029-30192012000400006&lng=es&nrm=is)
- Martínez, Y., Ochoa, N. & Tirado, M. (2006) Relación del rendimiento académico con las variables aptitud mental, ansiedad, depresión, agresividad, altruismo, planificación, autoestima y relaciones de amistad en estudiantes de psicología de la universidad de Simón Bolívar de Barranquilla. Tesis de grado no publicada. Universidad del Norte. Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional (2013). ¿Cómo avanzan las regiones de Colombia en materia de educación superior?. Comunicado de Prensa. Disponible en
- <http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-324491.html>
- Oficina Asesora de Planeación (2012). Informe de Seguimiento a la Permanencia y Graduación Estudiantil (Universidad del Magdalena).
- Reyes Salvador, L. (2004). El Bajo Rendimiento Académico. Una aproximación a sus causas. *Revista Teóricos*. Tomado de [www.ufg.edu.sv/pheorethikos/julio2004](http://www.ufg.edu.sv/pheorethikos/julio2004).
- Pineda, C & Pedraza (2010). Persistencia y graduación. Hacia un modelo de retención estudiantil para Instituciones de Educación Superior
- Romero, F & Palacio, J. (2007). Características de los estilos de afrontamiento en los jóvenes estudiantes de 11 grado de secundaria del colegio INEM de la ciudad de Ibagué con respecto a su vida académica. Tesis de grado no publicada. Universidad del Norte. Colombia.
- Salcedo, A. (2010) Deserción universitaria en Colombia. *Revista Académica y Virtual*. Disponible en [http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1319043663\\_03.pdf](http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1319043663_03.pdf)
- Semana (Feb 2012). Uno de cada 10 estudiantes que ingresan a la educación superior no culmina sus estudios. Disponible <http://www.semana.com/nacion/articulo/uno-cada-dos-estudiantes-ingresan-educacion-superior-no-culmina-estudios/253885-3>.
- Vries, W, Arenas, P, Romero, J., & Hernández, I. (2011). ¿Desertores o decepcionados? Distintas causas para abandonar los estudios universitarios. *Revista de la educación superior*. 40 (160). *Revista de la educación superior*, 40(160), 29-49. Disponible en [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-)

27602011000400002&lng=es&tlng=e

s.

## VARIABLES COGNOSCITIVO-MOTIVACIONALES RELACIONADAS CON EL RENDIMIENTO ESCOLAR DE ESTUDIANTES DE BACHILLERATO

**Línea 1.** Factores asociados al abandono. Tipos y perfiles de abandono.

BECERRA-GONZÁLEZ, Cruz Edgardo  
FES Iztacala UNAM / Universidad Justo Sierra – México  
tutoredegardo@campus.iztacala.unam.mx  
ebecerra@ujsierra.com.mx

**Resumen.** La eficiencia terminal del bachillerato mexicano es de 60% (SEP, 2012), el más bajo de todo el sistema. Una causa de deserción es que los jóvenes se rezagan en sus estudios. El rezago se mide empleando indicadores como el rendimiento escolar, y se estudia caracterizando a los estudiantes y a las variables relacionadas. Los objetivos de esta investigación fueron: 1) explicar si existían diferencias en motivación de logro, autoeficacia, estilo atribucional y rendimiento escolar de bachilleres, según sexo, edad, condición laboral y escolaridad de sus padres; 2) identificar si las dichas variables predicen el rendimiento escolar; y, 3) describir las causas a las que los estudiantes atribuyen su rendimiento. Como variable criterio se utilizó el Índice Aditivo de Desempeño Escolar (IADE), éste representa una medida del promedio escolar y de créditos acumulados, para conocer el rendimiento y el rezago escolar. El estudio se desarrolló en dos fases, empleando un diseño mixto. Fase I, participaron 1,453 estudiantes de bachillerato, unos para validar y adaptar instrumentos y otros para responder a los objetivos de investigación. Fase II, participaron 15 alumnos de bajo rendimiento y 15 de alto, distribuidos en grupos focales. El rendimiento escolar no se explicó por ninguna variable sociodemográfica, pero sí por las variables cognoscitivas-motivacionales. En ambas Fases se observó que los estudiantes atribuyeron su rendimiento escolar a causas internas. Se concluyó que es importante continuar analizando las variables que influyen en el rendimiento escolar, desarrollando modelos que incluyan variables cognoscitivas-motivacionales, además de académicas como las estrategias de aprendizaje utilizadas.

**Descriptorios o Palabras Clave:** Estilo Atribucional, Motivación de Logro, Autoeficacia, Rendimiento Escolar, Bachillerato.

### INTRODUCCIÓN

De acuerdo con la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico OCDE (2011), la educación superior representa una inversión para el crecimiento social y económico de un país, debido a que existe relación entre la escolaridad promedio de la población y el desarrollo económico de esa nación. Por eso las tasas bajas de eficiencia terminal representan un problema económico tanto para el país en general -debido a que se asigna parte de su gasto público- como para las familias de los estudiantes. En ambos casos, se impacta en el crecimiento

económico y social de la población (Chaín, Jácome y Martínez, 2001).

En México, desde la reforma de febrero de 2012 al artículo 3° constitucional, el nivel medio superior del sistema educativo nacional es obligatorio (Cámara de Diputados, 2012). Los objetivos de ese nivel son dos: preparar al estudiante para cursar una carrera profesional y ofrecer una opción terminal para que pueda insertarse al mundo laboral (Secretaría de Educación Pública, SEP, 2011), dependiendo del tipo de bachillerato se recuperan estos objetivos.



Los estudiantes que egresan de secundaria y desean ingresar a alguno de los bachilleratos de las instituciones públicas de la zona metropolitana del Distrito Federal, deben participar en un concurso que se realiza cada año. En la última década, los resultados de este concurso demuestran que poco más del 15% de los estudiantes no se integran al bachillerato, por no cumplir algún requisito. En el 2011 se registraron más de 310 mil aspirantes; de éstos, alrededor de 263 mil (85%) obtuvieron un lugar, 35% en la institución de su primera preferencia, 41% en alguna de su segunda a quinta opción, y 24% en otra alternativa posterior (Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior, COMIPEMS, 2012). Puede suponerse que los alumnos que no consigan ingresar a alguna de las instituciones de sus primeras opciones incrementan, potencialmente, el número de adolescentes en edad escolar que se quedan fuera del sistema educativo.

El nivel medio superior presenta también tasas bajas de eficiencia terminal. En 2012, la matrícula de estudiantes en ese nivel de estudios fue de 4.3 millones. En ese mismo año, la SEP realizó la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior. En el reporte describe el comportamiento de la generación de estudiantes que ingresaron a la primaria en el ciclo 1999-2000 y concluyó la Educación Media Superior en el ciclo 2010-2011. Encontró que de cada 100 alumnos que ingresaron a la primaria, 60 entraron al nivel medio superior y 36 lo concluyeron. La cifra representa el 60% de eficiencia terminal (SEP, 2012).

Así, a pesar de que en las últimas dos décadas la matrícula del nivel medio superior se ha incrementado, éste sigue siendo el nivel educativo en el que se observa mayor cantidad de estudiantes que deserta, ya que más de la mitad de quienes ingresan no lo concluyen, lo que representaría casi dos millones de estudiantes.

Quien no concluye sus estudios fue porque desertó, los abandonó o se rezagó. Retomando la propuesta de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, ANUIES (2001) y la de Tinto (1992), puede decirse que la deserción escolar refiere al flujo de estudiantes que dejan de asistir definitivamente a la escuela; el abandono puede ser de una institución, cuando los estudiantes realizan una transferencia inmediata a otra, o de un programa, cuando los estudiantes cambian de uno a otro en la misma institución o en otra; y el rezago, se define como el momento en que un alumno se atrasa en la obtención de créditos académicos, por inscribir menos asignaturas a las establecidas en el plan de estudios, o por reprobar alguna.

Una estrategia para disminuir la deserción, el abandono y el rezago es caracterizar a los alumnos (Legorreta, 2001; Chaín, Jácome y Martínez, 2001; Pérez, 2001). Romo y Fresán (2001) consideran que debieran evaluarse, entre otros aspectos: conocimientos básicos, técnicas y hábitos de estudio, estado biológico, intereses, aptitudes y motivación. Esto serviría para realizar acciones preventivas o correctivas de la deserción, el abandono y el rezago escolar; generando aquellas que favorezcan el rendimiento escolar.

Este texto se ha organizado en cuatro apartados. El primero recupera algunos aspectos teóricos para el análisis del rendimiento escolar, como indicador del aprendizaje de los estudiantes. El segundo describe las fases que conformaron el método de la presente investigación. El tercero presenta los principales hallazgos de cada fase del estudio, incluyendo los de adaptación y validación de instrumentos. El último presenta reflexiones sobre la importancia, aportaciones y alcances del estudio, así como de los aspectos que pueden retomarse en investigaciones de este tipo.

## 1. FACTORES QUE AFECTAN EL RENDIMIENTO ESCOLAR

La aprobación indica que la persona aprendió lo que se supone debía. El aprendizaje es el proceso por el que una persona adquiere conocimientos, aptitudes, habilidades, actitudes y destrezas; supone un cambio adaptativo y es resultado de la interacción con el ambiente (Canda, 2010). El rendimiento escolar es un indicador de aprendizaje (Bruggemann, cit. en Camarena, Chávez y Gómez, 1985; Garbanzo, 2007).

Los factores que intervienen en el rendimiento académico pueden ser propios de las instituciones educativas o de los estudiantes. De los factores de las instituciones educativas puede derivarse una segunda clasificación: académicos, infraestructura, psicosociales y administrativos; de aquellos propios de los estudiantes, los factores se clasificarían en: académicos, psicosociales, demográficos, cognoscitivos y motivacionales (García, 2001; McKenzie y Schweitzer, 2001).

Entre los factores académicos de las instituciones educativas que se relacionan con el rendimiento escolar se encuentran: complejidad del plan de estudios elegido, formación del profesorado, metodologías de enseñanza adoptadas por los docentes y mecanismos de ingreso. En los factores de infraestructura institucional destacan: condiciones de las aulas y espacios disponibles para la formación. De los factores psicosociales resalta: ambiente estudiantil, relación profesor-estudiantes y expectativas acerca del desempeño de los alumnos (representaciones sociales). En los factores administrativos pueden encontrarse: existencia y características de los servicios de apoyo al aprendizaje y formación del estudiantado (asesorías, tutorías, orientación educativa, movilidad y becas) (García, 2001; McKenzie y Schweitzer, 2001).

Entre los factores académicos de los estudiantes que se relacionan con el rendimiento escolar se identifican: formación académica previa, desempeño en el ciclo

anterior (promedio de calificaciones), calificaciones obtenidas en los procedimientos de ingreso y asistencia a clases. De los factores psicosociales destacan: satisfacción hacia los estudios, bienestar psicológico, entorno familiar, integración del estudiante a la institución, soporte o apoyo familiar y representaciones sociales. De los sociodemográficos: contexto socioeconómico, lugar de residencia, sexo, edad, condición laboral, escolaridad de los padres y apoyo familiar. De los cognoscitivos: estrategias de afrontamiento, aptitudes, inteligencia y estrategias de aprendizaje. De los motivacionales: autoconcepto, autoeficacia, estilo atribucional y motivación de logro (Caso y Hernández, 2007; García, 2001; González, 1988; McKenzie y Schweitzer, 2001).

Entre las variables que predicen el rendimiento escolar destacan: el resultado obtenido en el examen de ingreso a la institución que explica hasta 40% de la varianza, el promedio escolar del ciclo anterior 25% y la integración al ámbito escolar 3%. Las variables cognoscitivas-motivacionales que predicen el rendimiento escolar son: la motivación de logro, que explica alrededor del 10% de la varianza; la autoeficacia académica, poco más del 8%, y el estilo atribucional académico, alrededor del 7%. En algunos de estos trabajos se ha observado que al estudiar en conjunto diversas variables, se observarán porcentajes de varianza explicada más altos y así se incrementará el grado de predicción del rendimiento escolar (Cortés y Palomar, 2008; Owen & Froman, 1988; Rowe & Lockhart, 2005; Tavani & Losh, 2003).

También se ha observado que las variables motivacionales parecen estar mediadas por otras: a) sociodemográficas como el sexo, la edad y la escolaridad de los padres; académicas como el promedio escolar de ciclos previos, los hábitos de estudio, el tipo de institución (privada o pública), el grado escolar, o c) psicosociales como la satisfacción con la institución (Caso-Niebla y

Hernández-Guzmán, 2007; Flores, 2007; McKenzie&Schweitzer, 2001; Tavani&Losh, 2003; Urzaís, 2005; Witt-Rose, 2003).

Es importante resaltar que las investigaciones realizadas para estudiar las variables relacionadas con el rendimiento escolar se caracterizan por sustentarse en diseños cuantitativos y desarrollar estrategias cuantitativas, dejando de lado el uso de técnicas cualitativas. Es así que no se encontró trabajo alguno que empleara diseños mixtos, que entrevistara a alumnos, que se estudiara la relación entre el rendimiento escolar y las tres variables cognoscitivas-motivacionales (motivación de logro, autoeficacia y estilo atribucional). Tampoco se encontraron estudios de esta naturaleza desarrollados con población mexicana, ni específicamente en el nivel medio superior.

Por lo anterior surgieron las siguientes preguntas de investigación: ¿Existen diferencias en la motivación de logro, la autoeficacia, el estilo atribucional y el rendimiento escolar de los estudiantes, según su sexo, su edad, su condición laboral y la escolaridad de sus padres? La motivación de logro escolar, la autoeficacia académica y el estilo atribucional académico ¿predicen el rendimiento escolar de estudiantes mexicanos de nivel medio superior? ¿A qué causas atribuyen los propios estudiantes su rendimiento escolar?

Los objetivos del estudio fueron: 1) Explicar si existen diferencias en motivación de logro escolar, autoeficacia académica, estilo atribucional académico y rendimiento escolar de los estudiantes, según su sexo, edad, condición laboral y escolaridad de sus padres. 2) Identificar si la motivación de logro escolar, la autoeficacia académica y el estilo atribucional académico, predicen el rendimiento escolar en estudiantes de nivel medio superior de una institución educativa de la Ciudad de México. 3) Describir las causas a las que los propios estudiantes atribuyen su rendimiento escolar.

Para lograr estos objetivos de trabajo lo primero que se realizó fue adaptar y validar los instrumentos que permitieron medir las variables motivación de logro, autoeficacia académica y estilo atribucional académico.

La investigación fue de tipo no experimental, transversal, correlacional/explicativa, (Johnson & Christensen, 2006). El estudio se organizó de acuerdo con un diseño incrustado concurrente (*cfr. Embedded design* en Creswell, 2003). La información cuantitativa, primordial en el estudio, se recabó en la llamada Fase I, y la cualitativa en la Fase II.

Las variables estudiadas fueron: motivación de logro escolar, autoeficacia académica y estilo atribucional académico de los estudiantes.

La *motivación de logro escolar* se define como la disposición de una persona a hacer mejor las cosas, a tener éxito y a sentirse competente (McClelland, 1989). La *autoeficacia académica* se refiere a la convicción subjetiva de los individuos, acerca de sus propias capacidades, para poder organizar y ejecutar las acciones requeridas para completar exitosamente una tarea académica (Bandura, 1997). El *estilo atribucional académico* es la tendencia de una persona a interpretar las causas de los eventos escolares y atribuirlos a determinadas categorías definidas por las dimensiones: locus de control, estabilidad, controlabilidad y especificidad (Peterson & Barret, 1987; Peterson, Semmel, Baeyer, Abramson, Metalsky, & Seligman, 1982; Weiner, 1985; Weiner, 1992)

La variable criterio fue el rendimiento escolar, éste es indicador cuantitativo y sumario del aprovechamiento académico de un estudiante en un periodo escolar específico, que representa los aprendizajes adquiridos durante el proceso enseñanza-aprendizaje (Camarena, Chávez y Gómez, 1985; De la Orden, 1991; García, 2001; González, 1988). Operacionalmente se determinó por el IADE (Reyes, 2006) siendo:

IADE= porcentaje de créditos acumulados + W, donde  $W = (20 * \text{Promedio escolar}) - 100$

## 2. MÉTODO

### 2.1. Población

Estudiantes de bachillerato de una institución privada ubicada en la zona metropolitana de la Ciudad de México.

### 2.2. Fase I

La Fase I se desarrolló en dos etapas, en la primera se validaron los instrumentos que permitieron medir las variables cognoscitivas-motivacionales. En la segunda etapa se recabó información acerca de dichas variables así como los datos sociodemográficos y del rendimiento escolar de los participantes.

#### 2.2.1. Muestreo

En las dos etapas de la Fase I se realizó un muestreo no probabilístico por conveniencia (cfr. Johnson & Christensen, 2006).

#### 2.2.2. Participantes

En la Fase I participaron un total de 1,453 estudiantes distribuidos así: en la etapa de validación de los instrumentos colaboraron 351 estudiantes de un plantel de la institución (de los cuales 100 colaboraron para la adaptación de los instrumentos y los otros 251 en su validación). En el estudio participaron 1,102 alumnos de otros dos de los planteles.

Se solicitó el consentimiento informado a los estudiantes, resaltando el manejo confidencial de la información. Se excluyó a quienes se encontraran bajo tratamiento psiquiátrico, a quienes no estuvieran matriculados en la institución, a quienes no asistieran puntualmente a la aplicación y a quienes no aceptaran participar.

#### 2.2.3. Instrumentos

En la Fase I se emplearon cuatro instrumentos: un cuestionario de datos sociodemográficos; Escala de motivación escolar de Nuñez (2006) para medir la motivación de logro escolar; Escala de

autoeficacia académica, fundamentado en el Colleagueacademicself-efficacy de Owen y Froman (1988), para medir la autoeficacia académica, y Cuestionario de estilo atribucional académico, fundamentado en el Academicattributionalstyle de Peterson y Barret (1987), para el estilo atribucional académico. Adicionalmente se recuperó información de la trayectoria escolar de los estudiantes: número de matrícula, nombre, número y porcentaje de créditos acumulados y promedio escolar. La aplicación de los instrumentos se realizó por medio internet en un laboratorio de cómputo escolar.

Para adaptar la Escala de motivación escolar, se revisaron y modificaron las instrucciones y reactivos. En la versión de Nuñez (2006), cada reactivo es respuesta a la pregunta “¿Por qué asistes a la Universidad?”, en la versión adaptada dicha pregunta se modificó por “¿Por qué motivos asistes a la escuela?” considerando que ésta se adecua tanto a los reactivos como a los propósitos del estudio. El instrumento quedó integrado por 28 reactivos. También en la versión original del instrumento, los reactivos se responden con una escala de siete intervalos (donde los extremos 1 y 7 significan, respectivamente, No corresponde en absoluto y Se corresponde totalmente); sin embargo, para esta investigación se empleó una escala de cuatro intervalos (No me describe nada, Me describe poco, Me describe mucho y Me describe completamente).

Para adaptar la Escala de autoeficacia académica y el Cuestionario de estilo atribucional académico se realizaron, en principio, dos acciones:

- 1) Traducción de los instrumentos (en primer lugar del inglés al español y después a la inversa).
- 2) Revisión y modificación de instrucciones, reactivos y escala para adecuarlos al propósito de la investigación.

La Escala de autoeficacia quedó integrado por 31 reactivos –la misma cantidad que en su versión original– que se responden con una escala de cuatro intervalos (Me siento nada

eficaz, Me siento poco eficaz, Me siento muy eficaz y Me siento completamente eficaz), ya que se consideró nuevamente que ésta era más adecuada para el tipo de población participante.

Posteriormente, se pidió a un grupo de expertos que revisara los tres instrumentos y determinarían su validez aparente. Los jueces trabajaron de manera independiente y emplearon una rúbrica analítica para evaluar los instrumentos. Al final se calculó el índice de acuerdo entre los jueces para determinar la modificación de los instrumentos.

Para el Cuestionario de estilo atribucional, se eligieron aquellos eventos negativos que fueran aplicables a la población participante y, siguiendo a Berry (2007), se construyó una escala paralela con eventos positivos en igual número. Dicho cuestionario se integró por dos escalas, una de 12 situaciones negativas y otra de 12 situaciones positivas, cada una incluyó cuatro subescalas, una por cada dimensión teórica del modelo de Weiner (1985, 1992): locus de control, estabilidad, especificidad y controlabilidad; cada una se midió con un reactivo de respuesta cerrada con una escala tipo Likert de cuatro intervalos, en lugar de la de siete de la versión original.

#### **2.2.4. Procedimiento**

Fase I, se estandarizó la aplicación de los instrumentos e integración de la base de datos. La aplicación se realizó durante el horario habitual de clases. El día de la aplicación, se verificaba la disponibilidad de internet. Posteriormente, se recogía al grupo en su salón de clases; dentro del laboratorio de cómputo, se daba la bienvenida a los participantes y se explicaba el propósito de la investigación. Se entregaba el consentimiento informado para su firma, se les aseguró la confidencialidad en el uso de la información. Se destacó la participación voluntaria.

Uno de los aplicadores leía las instrucciones generales. Se aplicaron los instrumentos. Los aplicadores permanecían atentos a las dudas de los participantes mientras resolvían los instrumentos, también monitoreaban su

actividad, verificando que se respondiera sólo un instrumento a la vez. La aplicación de los cuatro instrumentos duró aproximadamente 90 minutos.

La información recabada se integró en una base de datos y se analizó con el apoyo de un programa estadístico. Antes de realizar los análisis correspondientes, se revisó la consistencia de la información por medio de estadísticos descriptivos. A la información almacenada de los instrumentos se le agregaron datos acerca del rendimiento escolar de los estudiantes, recuperados del sistema de administración escolar: porcentaje de créditos acumulados y promedios escolares. Con la información integrada, se analizó la relación entre las variables independientes y dependientes del estudio con los métodos estadísticos mencionados.

### **2.3. Fase II**

En la Fase II, se desarrollaron tres grupos focales para profundizar en las causas a las que los alumnos atribuían su rendimiento escolar

#### **2.3.1. Muestreo**

En esta fase se realizó nuevamente un muestro no probabilístico intencional.

#### **2.3.2. Participantes**

Participaron 30 alumnos, asignados a tres grupos focales, uno por cada grado escolar. Cada grupo se integró por cinco alumnos de alto rendimiento escolar y por cinco de bajo rendimiento. Los estudiantes que participaron en la segunda Fase debían haber participado también en la primera.

Los criterios para elegir a los estudiantes de alto rendimiento fueron que hubieran: acumulado, al término del semestre inmediato anterior, el 100% de los créditos que indicaba el plan de estudios para ese tiempo curricular, aprobado todas las asignaturas y obtenido un promedio de calificaciones de ocho o más (IADE > 150).

Para los de bajo rendimiento, los participantes serían aquellos que hubieran: acumulado

menos del 100% de créditos, quedado en rezago en alguna asignatura y conseguido un promedio de calificaciones de 7 o menos (IADE < 150).

### 2.3.3. Instrumentos

Se empleó una guía de grupo focal misma que permitió explorar las condiciones socioeconómicas, escolares y personales que, en opinión de los estudiantes, afectaban su rendimiento escolar.

Partiendo de la pregunta de investigación: ¿a qué causas atribuyen los propios estudiantes su rendimiento escolar?, la guía de focal que se empleó se integró por cuatro preguntas: ¿Qué factor(es) intervienen para que los alumnos obtengan buenas calificaciones en las materias que cursan? ¿Qué factor(es) intervienen para que los alumnos aprueben materias? ¿Qué factor(es) intervienen para que los alumnos concluyan sus estudios? ¿Qué factor(es) intervienen para que los alumnos cumplan con sus compromisos escolares (lleguen puntuales, entreguen tareas, etcétera)?

### 2.3.4. Procedimiento

Se identificó el IADE de cada participante. Se seleccionó a 20 alumnos de cada grado escolar que cumplieran con los criterios para integrar un bloque de alto rendimiento. Este procedimiento se repitió para integrar cada uno de los tres grupos focales de la Fase.

Cuando se identificó a los estudiantes, se les invitó a participar en los grupos focales, informándoles acerca de los propósitos del estudio. Cada grupo focal se realizó en una sesión de 60 minutos. Las sesiones se realizaron durante el horario posterior a clases. En la sesión se explicó el propósito del estudio y se les solicitó la firma de los formatos de consentimiento, el objetivo central fue recabar información acerca de aquello a lo que los estudiantes atribuían su rendimiento escolar. Los grupos focales se desarrollaron de manera casi concurrente con el análisis de la relación de las variables de estudio.

Cada sesión se grabó y posteriormente se transcribieron las respuestas de los alumnos. En el desarrollo de los grupos focales se dejó que los estudiantes respondieran de manera libre, pero posteriormente se aseguró que cada uno emitiera su respuesta a la pregunta formulada.

La información recabada se analizó por medio de la técnica de análisis de contenido. Se delimitaron las oraciones que integraron las respuestas de los alumnos a cada una de las cuatro preguntas que se formularon en la guía de grupo focal. De esas aportaciones se establecieron categorías de respuesta. Después se contó la frecuencia de cada categoría de respuesta en las aportaciones de los estudiantes.

## 3. RESULTADOS

### 3.1 Validación de instrumentos

En la Escala de motivación escolar se encontró que uno de los reactivos (“Porque con los estudios que tengo no podría encontrar un empleo bien pagado”), no discriminó [ $t(143) = .744, p = .458$ ], por lo que no se incluyó en los análisis posteriores. Cerca del 75% de la varianza se explica por medio de siete factores, congruentes con el fundamento empírico del instrumento. Se encontró que seis de los siete cuentan con un  $\alpha$  de Cronbach > .80, excepto por el factor que correspondería a la dimensión “Motivación Extrínseca Regulación Externa” donde el  $\alpha = .675$ . La consistencia de la Escala, en general, fue de  $\alpha = .930$ .

En la Escala de autoeficacia académica 63% de la varianza se explicó por medio de tres factores. Se encontró que los tres factores cuentan con un  $\alpha$  de Cronbach > .75, y la de la escala en general fue de  $\alpha = .911$

En el Cuestionario de estilo atribucional académico, escala de situaciones negativa, se observó que cerca del 60% de la varianza se explica por medio de cuatro factores. Se calculó el coeficiente de consistencia interna de cada subescala de la Escala de situaciones negativas y se encontró que todos los factores

cuentan con un  $\alpha$  de Cronbach  $> .75$ , y la escala en general de  $\alpha = .813$ .

En ese mismo cuestionario, pero en la escala de situaciones positivas se observó que cerca del 65% de la varianza se explica por medio de cuatro factores. Se encontró que todos los factores cuentan con un  $\alpha$  de Cronbach  $> .85$ . La consistencia de la Escala de situaciones positivas y se encontró que ésta es de  $\alpha = .930$ .

### 3.2. ¿Existen diferencias en la motivación de logro escolar, la autoeficacia académica, el estilo atribucional académico y el rendimiento escolar de los estudiantes, según su sexo, su edad, su condición laboral y la escolaridad de sus padres?

En ese sentido se encontró que el sexo determina diferencias sólo en los factores de estabilidad ( $t(1100)=2.31$   $p=.021$ ) y especificidad ( $t(1100)=2.81$   $p=.005$ ) del Estilo atribucional ante situaciones negativas, observándose que los hombres creen en mayor medida que las mujeres, que las causas de las cosas negativas que les ocurren en la escuela les volverán a ocurrir e influyen en muchas otras situaciones de su vida.

La edad marca diferencia sólo en el factor controlabilidad ( $F(6, 1101)=2.35$ ,  $p=.029$ ) del Estilo atribucional académico ante situaciones negativas, distinguiéndose que los alumnos más jóvenes atribuyen, en mayor medida que los de mayor edad, las causas de aquellos eventos negativos que les podrían ocurrir en la escuela a condiciones que no pueden controlar.

La condición laboral de los alumnos no determina diferencias en ninguna de las variables estudiadas. La escolaridad de la madre tampoco marca diferencia en ninguna de las variables de estudio.

La escolaridad del padre de los alumnos marca diferencia sólo en el factor motivación de logro intrínseca a las metas ( $F(4, 1101)=3.05$ ,  $p=.016$ ), notándose que los hijos de padres con estudios de Posgrado dicen sentirse más motivados al

tratar de alcanzar una meta que quienes tienen padres con estudios de niveles inferiores, específicamente Preparatoria o Carrera técnica.

### 3.3. La motivación de logro escolar, la autoeficacia académica y el estilo atribucional académico ¿predicen el rendimiento escolar de estudiantes mexicanos de nivel medio superior?

Al respecto se observó que el IADE se relaciona de manera positiva y estadísticamente significativa con las siguientes variables: Estilo atribucional académico ante situaciones negativas, y en específico con dos de los cuatro factores que la integran: estabilidad ( $r = .37$ ,  $p = .01$ ) y especificidad ( $r = .35$ ,  $p = .01$ ).

Motivación de logro escolar y con cuatro de los seis factores que la conforman: a) Motivación de logro extrínseca regulación introyectada ( $r = .14$ ,  $p = .01$ ), b) Motivación de logro intrínseca a las metas ( $r = .13$ ,  $p = .01$ ), c) amotivación ( $r = .07$ ,  $p = .01$ ), d) Motivación de logro extrínseca regulación externa ( $r = .15$ ,  $p = .01$ ).

Autoeficacia académica, factor operaciones cognitivas ( $r = .09$ ,  $p = .01$ ).

El IADE se relaciona, de forma estadísticamente significativa, pero negativa con: estilo atribucional académico ante situaciones positivas, factor especificidad ( $r = -.08$ ,  $p = .01$ ); motivación de logro intrínseca al conocimiento ( $r = -.06$ ,  $p = .01$ ).

Partiendo de los resultados de correlación descritos anteriormente se procedió a realizar un análisis de regresión múltiple. Con el método *backward* se detectó un coeficiente de regresión  $R^2 = .279$ , la relación entre las variables de dicho modelo es significativa ( $F(1101, 11) = 38.38$ ,  $p < .001$ ). Las variables que finalmente integraron el modelo fueron: estilo atribucional académico ante situaciones negativas y sus respectivos factores (estabilidad, controlabilidad y especificidad y locus de control); motivación de logro escolar, con los seis factores que lo

conforman (amotivación, extrínseca regulación externa, extrínseca regulación introyectada, intrínseca al conocimiento, extrínseca regulación identificada, intrínseca a las metas); y el factor operaciones cognitivas de la autoeficacia académica.

### **3.3. ¿A qué causas atribuyen los propios estudiantes su rendimiento escolar?**

En los grupos focales de cada grado se observó que los estudiantes (de ambos bloques: alto y bajo rendimiento) consideraron que los factores que intervienen para obtener buenas calificaciones en las materias, son principalmente el esfuerzo personal y el cumplimiento de las obligaciones escolares. Se entiende que ambas son variables propias del alumno que él mismo puede controlar.

Destaca que los alumnos de alto rendimiento opinaron que estudiar y prepararse para los exámenes es la condición de la que depende, en mayor medida, el obtener buenas calificaciones. No se observó lo mismo en los alumnos de bajo rendimiento, quienes indicaron que el interés por obtener un buen promedio al final del ciclo, es lo que determina el logro de buenas calificaciones. Lo mismo ocurrió en cada grado escolar, para cada bloque de alumnos. Se interpreta que los alumnos de alto rendimiento refieren una variable propia de sí mismos, que ellos mismos pueden controlar; mientras que en los alumnos de bajo rendimiento se alude a una variable externa que, en cierta medida, les resulta incontrolable.

Se observó en ambos bloques, que los cuatro factores que refirieron como medios para aprobar materias fueron: cumplir con las obligaciones escolares, esforzarse, estudiar y preparar exámenes, así como atender a las clases. Cabe destacar que todos esos factores son variables propias y controlables por el alumno; eso se observó también en cada grado escolar.

En relación con aquellas variables que coadyuvan a que los alumnos concluyan sus estudios, las respuestas de los alumnos fueron diferentes en los dos bloques. En el de bajo

rendimiento se indicó que son el esfuerzo y el interés por lograr éxito académico y profesional, ambas variables propias del alumno; en el de alto rendimiento se señaló a los recursos económicos, a los intereses y al ambiente familiar, dos de ellas son variables externas al alumno. Cabe señalar que en ambos bloques se indicó, casi en la misma proporción, que el rendimiento escolar puede favorecer la permanencia o el abandono escolar; proporciones semejantes se observaron en cada grado escolar.

Acerca de los factores que intervienen para que los alumnos cumplan con sus compromisos escolares, los estudiantes de ambos bloques indicaron, casi en la misma proporción, que éstos son: poner atención a las clases, esforzarse, organizar el tiempo para estudiar y demostrar responsabilidad. Cabe destacar que las cuatro variables son propias del alumno y controlables por él. Lo mismo se observó en cada grado escolar.

## **4. CONCLUSIONES**

Destaca que en los grupos focales los estudiantes atribuyeron situaciones como obtener buenas calificaciones, reprobar, abandonar los estudios o cumplir con los compromisos escolares, a causas propias y controlables por ellos mismos, tales como: esfuerzo personal, cumplimiento de las obligaciones escolares, estudiar y prepararse para los exámenes. Esta información es congruente con lo encontrado en la Fase I del estudio donde, los alumnos atribuyeron a causas internas tanto las situaciones negativas como las positivas que pudieran ocurrirles en la escuela.

En los grupos focales destacó también que los alumnos de alto y bajo rendimiento no atribuyeran su rendimiento escolar, contrario a lo que podría pensarse, a causas externas tales como: habilidades o actitudes del docente, estrategias didácticas adoptadas para el desarrollo de las clases o políticas institucionales del colegio. Resalta que sólo en el bloque de alto rendimiento, los recursos económicos disponibles, fueron señalados



como un factor que puede determinar que se abandonen o no los estudios; situación que tiene de por sí relevancia, en tanto los participantes estudian en una escuela privada. Es importante distinguir, de acuerdo con la información del presente estudio, que el rendimiento escolar no se relacionó con las variables sociodemográficas consideradas (sexo, edad y condición laboral de los alumnos, y escolaridad de sus padres). Lo anterior es contrario a otros trabajos en los que se ha encontrado que algunas de estas variables sí se relacionan con el rendimiento. Un caso es el sexo, Caso-Niebla y Hernández-Guzmán (2007) y Urzaís (2005) indican que las mujeres presentan correlaciones más altas entre la motivación de logro y el aprovechamiento escolar. Otro más es Tavani y Losh (2003) quienes argumentan que el nivel escolar de los padres sumado a la motivación y la auto confianza explican el desempeño académico.

Por el contrario, en el presente estudio sí se encontró relación entre el rendimiento escolar y las tres variables cognoscitivas motivacionales: estilo atribucional académico, motivación de logro escolar y la autoeficacia académica (específicamente el factor “hacia las Operaciones cognoscitivas” de esta última). Debe señalarse, sin embargo, que si bien el coeficiente del modelo resultante es pequeño no indica que las variables estudiadas sean independientes, sólo que la relación lineal es débil; en caso contrario no tendrían relación significativa de ningún tipo (Novales, 2008).

Lo anterior conlleva a establecer que existen diversas variables que deben ser tomadas en cuenta para explicar las causas del rendimiento escolar y generar por ende, modelos explicativos más complejos. Pero sin duda, las tres variables cognoscitivas motivacionales deben formar parte de la apuesta de un modelo; enriquecido con otras variables que puedan estar relacionadas, como los hábitos de estudio.

Al analizar los resultados de la tercera pregunta de investigación surgen nuevas interrogantes como: ¿por qué un alumno de

bajo rendimiento, a pesar de identificar en él variables que influyen en su desempeño escolar, no hace lo pertinente para bien de su rendimiento?, o si lo hace ¿qué es lo que no resulta? Incluso podría preguntarse en el futuro ¿es probable que aquello a lo que los alumnos atribuyen su propio desempeño poco o nada influya en realidad sobre éste?, y si es así entonces ¿qué influye al final de cuentas en el rendimiento escolar? Sin duda, la discusión no se cierra pero al menos en las instituciones interesadas en estudiar el rendimiento escolar de sus alumnos y sus causas, como es el caso de la escuela participante en el estudio, analizar las atribuciones puede propiciar acciones destinadas a modificar el comportamiento de los estudiantes.

Finalmente deben distinguirse los alcances y propuestas a futuro derivadas del trabajo presente, el cual deja diversos aspectos listos para estudios futuros. El IADE es un indicador del rendimiento escolar útil, puesto que utiliza dos unidades: promedio y créditos acumulados. Con éste, puede notarse el rezago del alumno y el aprovechamiento (aprendizaje) logrado. Con las aportaciones del presente trabajo y lo expuesto por Reyes (2006) se puede afirmar que es una variable útil para el análisis posterior.

También los instrumentos empleados pueden revisarse realizando un análisis factorial confirmatorio, pero considerando una población y muestra diferente, heterogénea en lo que respecta al tipo de institución de procedencia. En todo caso podrían evaluarse las mismas variables cognoscitivas-motivacionales y sociodemográficas que se estudiaron, sumando al menos una académica: hábitos de estudio. Esto debido a que para algunos autores (Caso-Niebla y Hernández-Guzmán, 2007; Flores, 2007; McKenzie&Schweitzer, 2001; Tavani&Losh, 2003; Urzaís, 2005; Witt-Rose, 2003) las variables motivacionales parecen estar mediadas por otras como los hábitos de estudio, el tipo de institución (privada o pública) y la satisfacción del alumno con la institución. Más adelante podría adoptarse

también alguna alternativa para corroborar la validez concurrente de los instrumentos, elaborando un instrumento específico para población mexicana que mida motivación de logro escolar y auto eficacia, de manera semejante a lo que se realizó en el presente estudio con las escalas del estilo atribucional académico.

En efecto, en una línea de investigación de esta naturaleza podrían integrarse modelos susceptibles de evaluación por medio de ecuaciones estructurales, donde se consideren variables propias de las instituciones (sean académicas, como la metodología de enseñanza-aprendizaje, o psicosociales, como representación del profesorado hacia los alumnos); académicas, como hábitos de estudio, sociodemográficas, como condición laboral y escolaridad de los padres, cognoscitivas, como motivación de logro escolar, estilo atribucional académico y autoeficacia académica, o psicosociales, como satisfacción con los estudios y apoyo familiar).

Se confirmó que desarrollar un estudio mixto aporta elementos relevantes de análisis. En trabajos posteriores pueden emplearse este tipo de diseños. Debe destacarse que el grupo focal permitió, y lo haría nuevamente en el futuro, abarcar un número mayor de participantes en esa fase del estudio. Lo que sería también una opción de trabajo es emplear un método de análisis distinto al de contenido empleado para revisar las aportaciones de los participantes del grupo focal, siendo una alternativa las redes semánticas. También es posible adoptar alguna otra estrategia de investigación cualitativa, como la entrevista a profundidad. En este caso, lo interesante por realizar es contrastar al alumno con sus propias respuestas y rendimiento, abriendo un espacio de análisis cualitativo del por qué esos resultados, analizando la función de los sentidos y significados que los sujetos atribuyen a su propio rendimiento.

Por último, el abandono escolar es un problema al que se enfrentan las instituciones

y todo el sistema educativo, una alternativa para encaminarse a la solución es estudiar las causas por las que éste ocurre tomando en cuenta indicadores como el rendimiento escolar y las variables que influyen en él. El reto es traducir la presente y otras investigaciones a los espacios de aprendizaje, procurando aportar estrategias de seguimiento de la trayectoria escolar y de diagnóstico e intervención oportuna del rezago educativo, sea en el nivel de bachillerato o cualquier otro, puesto que la situación educativa del país así lo exige. Lo anterior demanda que se consideren, como indican los autores los factores de las instituciones educativas y los característicos de los estudiantes.

## REFERENCIAS

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, ANUIES (2001). *Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES. Propuesta metodológica para su estudio*. México: Autor
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York, USA: Freeman and Company.
- Berry, S. (2007). *An exploration of defensive pessimism, explanatory style, and expectations in relation to the academic performance of college and university students*. University of Louisville, Kentucky: USA.
- Bong, M. (2004). Academic motivation in self-efficacy task value, achievement goal orientations, and attributional beliefs. *The Journal of Educational Research*, 97(6), 120-750.
- Camarena, R., Chávez, A. M., & Gómez, J. (1985). Reflexiones en torno al rendimiento escolar y a la eficiencia terminal. *Revista de la Educación Superior*, 53(14), Recuperado de: <http://publicaciones.anuies.mx/revista/53/1/2/es/reflexiones-en-torno-al-rendimiento-escolar-y-a-la-eficiencia-terminal>
- Canda, F. (2010). *Diccionario de pedagogía y psicología*. México: Grupo Cultural
- Caso-Niebla, J., & Hernández, G. L. (2007). Variables que inciden en el rendimiento académico de adolescentes mexicanos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(3), 487-501.
- Chaín, R., Jácome, N., & Martínez, M. (2001). Alumnos y trayectorias. Procesos de análisis de información para diagnóstico y predicción. En ANUIES (Ed.), *Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES, propuesta metodológica para su estudio*. México: ANUIES. Recuperado de: <http://www.anuies.mx/principal/servicios/publicaciones/libros/lib64/indice.html>
- Cortés F., A., & Palomar L., J. (2008). El proceso de admisión como predictor del rendimiento

- académico en la educación superior. *Universitas Psychologica*, 7(1), 199-215.
- Creswell, J. (2003). *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods*. Thousand Oaks, California, USA: Sage.
- De la Orden, A. (1991). El éxito escolar. *Revista Complutense de Educación*, 2(1), 13-25.
- Flores, A. (2007). *Attributional style, self-efficacy and stress as predictor of academic satisfaction in college students*. Dissertation, Doctor in Philosophy. University of UTAH, USA. Recuperado de Proquest.(3256111).
- Garbanzo, V. G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico de estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Educación*, 31(1), 43-63.
- García, J. (2001). Tendencias en la visión del rendimiento escolar de los alumnos. *Revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Albacete*, 16, 159-182.
- González, A. (1988). Indicadores del rendimiento escolar: relación entre pruebas objetivas y calificaciones. *Revista de Educación*, 287, 31-54.
- Johnson, B., & Christensen, L. (2006) *Educational research. quantitative, qualitative and mixed approaches*. Recuperado de: [http://www.southalabama.edu/coe/bset/johnson/dr\\_johnson/index2.htm](http://www.southalabama.edu/coe/bset/johnson/dr_johnson/index2.htm).
- Legorreta, Y. (2001). Factores normativos que obstaculizan el egreso y la titulación. En ANUIES (Ed.), *Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES, propuesta metodológica para su estudio*. México: ANUIES. Recuperado de: <http://www.anui.es.mx/principal/servicios/publicaciones/libros/lib64/indice.html>
- McClelland, D. (1989). *Estudio de la Motivación Humana*. España: Narcea.
- McKenzie, K., & Schweitzer, R. (2001). Who succeeds at university? Factors predicting academic performance in first year australian university students. *Higher Education Research & Development*, 20(1), 31-34
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico, OCDE (2011) *Education at glance 2011*. Recuperado de: [http://www.oecd.org/document/30/0,en\\_,00.html](http://www.oecd.org/document/30/0,en_,00.html)
- Owen, S., & Froman, R. (abril, 1988). *Development of a college academic self-efficacy scale*. Trabajo presentado en la Annual meeting of the National Council of Measurement in Education. Recuperado de: <http://search.proquest.com/docview/63105670?accountid=14598>
- Pérez, L. (2001). Los factores socioeconómicos que inciden en el rezago y la deserción escolar. En ANUIES (Ed.), *Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES, propuesta metodológica para su estudio*. México: ANUIES. Recuperado de: <http://www.anui.es.mx/principal/servicios/publicaciones/libros/lib64/indice.html>
- Peterson, C., & Barrett, L. (1987). Explanatory style and academic performance among university freshmen. *Journal of personality and social psychology*, 53(3), 603-607.
- Peterson, C., Semmel, A., Baeyer, C., Abramson, L., Metalsky, G., & Seligman, M. (1982). The attributional style questionnaire. *Cognitive Therapy and Research*, 6(3), 287-300.
- Reyes, V. (2006) *Informe de evaluación del cuestionario para alumnos de primer ingreso a licenciatura (Tesis de maestría)*. México: UNAM.
- Romo, A., & Fresán, M. (2001). Los factores curriculares y académicos relacionados con el abandono y rezago. En ANUIES (Ed.), *Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES, propuesta metodológica para su estudio*. México: ANUIES. Recuperado de: <http://www.anui.es.mx/principal/servicios/publicaciones/libros/lib64/indice.html>
- Rowe, J., & Lockhart, L. (2005). Relationship of cognitive attributional style and academic performance among a predominantly hispanic college student population. *Individual Differences Research Group*, 3(2), 136-139.
- Secretaría de Educación Pública, SEP (2011). *Estadística e indicadores educativos por entidad federativa. Principales cifras del sistema educativo de República Mexicana*. Recuperado de: [http://www.snie.sep.gob.mx/indicadores\\_x\\_entidad\\_federativa.html](http://www.snie.sep.gob.mx/indicadores_x_entidad_federativa.html)
- Secretaría de Educación Pública, SEP (2012). *Reporte de la encuesta nacional de deserción en la educación media superior*. México: Autor.
- Tavani, C., & Losh, S., (2003). Motivation, self-confidence, and expectations as predictors of the academic performances among our high school students. *Child Study Journal*, 33(3), 141-151.
- Tinto, V. (1992). *El abandono de los estudios superiores: Una nueva perspectiva de las causas de abandono y su tratamiento*. México: UNAM-ANUIES.
- Urzaís, T. (2005). *Motivación de logro y autoeficacia: su relación con el aprovechamiento escolar en estudiantes de bachillerato* (Tesis de maestría). Mérida, Facultad de Psicología, UADY.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*. 92 (4). 548 - 573.
- Weiner, B. (1992). *Human motivation*. Newbury, USA: Sage.
- Witt-Rose, D. (2003). *Student self efficacy in college science: an investigation of gender, age and academic achievement* (Dissertation, master science degree). University of Wisconsin-Stout, USA. Recuperado de Proquest. (54751).

## UM ESTUDO SOBRE O ABANDONO ESTUDANTIL NUMA UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA BRASILEIRA

Factores asociados al abandono. Tipos y perfiles de abandono.

MOROSINI, Marilia Costa  
SANTOS, Bettina Steren dos  
SANTOS, Pricila Kohls dos

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul  
PUCRS - BRASIL

e-mail: marilia.morosini@pucrs.br, bettina.santos@pucrs.br, pricilas@terra.com.br

**Resumo.**No Brasil, um país emergente, a Educação Superior figura-se como uma possibilidade de promoção da qualidade de vida da sua população, bem como a ampliação das relações internacionais com vistas ao avanço social, cultural e econômico. Nesse sentido, o presente estudo integra pesquisa internacional desenvolvida pelo projeto Alfa-guia “Gestão Universitária Integral do Abandono”, financiado pela Comunidade Européia. A pesquisa envolve 20 países, 16 latino-americano e 4 europeus. O presente estudo apresenta resultados parciais sobre o perfil demográfico dos estudantes de uma Universidade Comunitária Privada brasileira considerada referência de qualidade e inovação no país. O instrumento de coleta de dados foi um questionário pré-testado e aplicado com estudantes evadidos nos anos de 2008 a 2010 objetivando verificar o perfil desses estudantes e algumas causas pelas quais os mesmos abandonaram seus estudos antes de concluí-los, bem como apontar possíveis soluções para a questão da evasão estudantil na educação superior. A metodologia adotada nesse estudo é de caráter misto, quantitativo e qualitativo exploratório, pautado na pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo. O instrumento de coleta abarca os seguintes eixos: bloco 1, perguntas gerais, que envolvem dados demográficos e institucionais dos estudantes, características do meio acadêmico, trajetória escolar; bloco 2, perguntas de posicionamento e o bloco 3 perguntas por perfis, que envolvem questões relacionadas ao abandono. A partir dos dados analisados busca-se encontrar elementos para melhor conhecer os estudantes e os motivos que os levaram a evadir da Universidade com o intuito fomentar ações para qualificar a permanência dos estudantes. Recomenda-se que os resultados desta pesquisa sejam comparados com outras realidades considerando a necessidade urgente de qualificar as universidades em países em desenvolvimento. Recomenda-se também uma sistemática coleta de dados, com o fito de promover estudos científicos longitudinais.

**Palavras Chave:** Abandono. Permanência. Educação Superior. Brasil

## 1. Introdução

A educação das pessoas é fator essencial para o desenvolvimento e fortalecimento de um país. Assim, as iniciativas de acesso, ampliação e qualificação da Educação devem ser priorizadas nos diferentes níveis de ensino. Sendo que a qualificação da educação básica pode implicar na qualificação da educação superior e vice-versa, ambas fazendo girar a roda e assumindo as consequências das ações imbricadas em cada etapa da Educação como um todo.

A Educação Superior, por sua vez, pode estar no cerne se for vista sob a ótica da formação dos sujeitos que atuarão na educação básica, uma vez que prioriza a qualificação do desenvolvimento de estudantes para atuarem em diferentes carreiras, incluindo professor, os quais auxiliarão para a constituição da sociedade. Nesse cenário encontra-se a instituição pesquisada nesse estudo, a qual está entre as mais tradicionais de educação superior do Brasil, fundada em 1934.

Desde então, novos cursos e faculdades foram criadas, sendo que hoje a instituição conta com 22 faculdades, 10 institutos, 8 órgãos suplementares. São oferecidas 55 opções de cursos na graduação. O Centro de Educação Continuada oferece mais de 100 opções de cursos, entre extensão, certificação adicional e pós-graduação lato sensu (especialização). Pós-graduação stricto sensu tem 41 cursos: 23 de mestrado e 19 de doutorado, além do Centro de Inovação, Hospital São Lucas, Parque Científico e Tecnológico, Parque Esportivo, Projeto Logos – Aprendizagem sem Fronteiras, Centro da Atenção Psicossocial, e uma das maior biblioteca da America latina.

Tal contextualização é importante para que possamos apresentar possíveis ações já desenvolvidas na instituição ao apontar aspectos relacionados com a permanência estudantil. Cabe salientar que o índice de evasão na universidade atualmente é baixo. Porém, considera-se que conhecer o perfil dos estudantes que abandonaram seus cursos é

fundamental para poder conhecer as características desses estudantes, bem como alguns motivos pelos quais se evadiram da instituição.

Nesse sentido, o presente estudo objetiva descrever o perfil dos estudantes e verificar as possíveis causas pelas quais os mesmos abandonaram seus estudos antes de concluí-los, bem como apontar possíveis soluções para a questão da evasão estudantil na Educação Superior.

## 2. Referencial teórico

Inúmeros conceitos de evasão foram encontrados nas produções analisadas. Em contextos mais abrangentes destaca-se o definido por Gaioso (2005), como sendo a interrupção no ciclo de estudos, em qualquer nível de ensino. Especificamente na Educação Superior o termo evasão é frequentemente utilizado para referir a “perda” ou “fuga” de alunos da universidade (Kira, 2002). Baggi e Lopes (2011) também definem a evasão como a saída do aluno da instituição antes da conclusão de seu curso.

Polydoro (2000) chama a atenção para a distinção entre dois conceitos: a *evasão do curso* – que consiste no abandono do curso sem a sua conclusão – e a *evasão do sistema* – que reflete o abandono do aluno do sistema universitário. Cardoso (2008) refere-se aos conceitos acima a partir de diferentes nomenclaturas: a *evasão aparente* – enquanto a mobilidade do aluno de um curso para o outro – e a *evasão real* – que se refere à desistência do aluno em cursar o ensino superior.

Silva Filho e colaboradores (2007) definem dois aspectos sob os quais a evasão pode ser analisada. A *evasão anual média* e a *evasão total*. A evasão anual média corresponde à porcentagem de alunos que, não tendo se formado, não realizaram matrícula no ano seguinte. Esse índice demonstra as perdas médias anuais em determinado curso, instituição ou conjunto de instituições. A evasão total corresponde à quantidade de

alunos que, tendo entrando em determinado curso, IES ou sistema de ensino, não obtiveram diploma, considerando um determinado período.

Portanto, a evasão corresponde ao aluno que ingressou na educação superior, mas em algum momento do curso não efetivou sua matrícula. Todavia, mesmo desligando-se do ensino requer uma postura ativa, pois pressupõe-se que o mesmo decide desligar-se por sua própria responsabilidade. Outra concepção pode ser analisada sob a ótica de Dilvo Ristoff quando afirma que:

Parcela significativa do que chamamos evasão, no entanto, não é exclusão mas mobilidade, não é fuga, não é desperdício mas investimento, não é fracasso - nem do aluno nem do professor, nem do curso ou da Instituição – mas tentativa de buscar o sucesso ou a felicidade, aproveitando as revelações que o processo natural de crescimento do indivíduo faz sobre suas reais potencialidades. (Ristoff, 1999, p.125)

Outro aspecto relacionado à evasão é apontado por Silva Filho:

A evasão pode ser medida em uma instituição de ensino superior, em um curso, em uma área de conhecimento, em um período de oferta de cursos e em qualquer outro universo, desde que tenhamos acesso a dados e informações pertinentes. Em princípio, pode-se estudar a evasão no âmbito de uma IES, ou em um sistema, ou seja, um conjunto de instituições. (Silva Filho *atall*, 2007, p. 644)

Assim, podemos constatar que, além de não haver um conceito único sobre a evasão, a mesma necessita ser analisada de acordo com critérios específicos que precisam ser explicitados para que fique claro a real fonte de informação e a métrica de medição da evasão, seja a nível institucional, de curso ou do sistema de Educação Superior como um todo.

No âmbito do Projeto Alfa GUIA (Gestão Universitária Integral do Abandono), a evasão é definida como:

O abandono ou deserção pode ser definido como o processo voluntário ou obrigatório pelo qual o aluno não continua os estudos no curso em que está matriculado, por influência positiva ou negativa de circunstâncias internas ou externas a ele ou ela. (Arriaga, 2012, p. 83)

Segundo Lobo e Lobo (2012), ao falar sobre evasão, afirmam que de nada adianta atrair mais alunos, quando não se consegue mantê-los. Os mesmos apresentam como possíveis causas da evasão no Brasil:

- Inadaptação do ingressante ao estilo do Ensino Superior e falta de maturidade; Formação básica deficiente;
- Dificuldade financeira;
- Irritação com a precariedade dos serviços oferecidos pela IES;
- Decepção com a pouca motivação e atenção dos professores;
- Dificuldades com transporte, alimentação e ambientação na IES;
- Mudança de curso; e
- Mudança de residência.

Muitos desses fatores apareceram na pesquisa aqui apresentada e vamos aprofundar alguns deles para tratar de compreender melhor a evasão na instituição aqui estudada.

No que se refere a falta de motivação tanto dos professores como dos discentes, percebe-se como um fator importante a ser resgatado apresentado.

A motivação constitui-se como um elemento imprescindível para a qualidade nos diversos níveis e modalidades de ensino, assumindo um papel especial na Educação Superior, principalmente pela grande expansão do ensino universitário brasileiro e os emergentes desafios impostos à Universidade. Dentre eles, o compromisso da inovação e da responsabilidade social, as quais configuram um desafio ainda maior: manter uma comunidade acadêmica permanentemente

motivada, produtiva e, ainda, orientada pelo pressuposto da excelência. Nesse contexto em que estar motivado representa o primeiro passo para qualquer prática exitosa, abordar, discutir, refletir sobre a motivação, suas variáveis e indicadores, consolida-se, também, como um tema emergente.

A produção de conhecimento relacionada à motivação tem crescido consideravelmente, sobretudo em nível internacional, ao passo que no contexto educacional brasileiro essa tendência é, ainda, discreta.

#### 4. Metodologia

O presente estudo pautou-se na pesquisa com o método misto, quali-quantitativo de caráter exploratório.

A pesquisa de métodos mistos é uma abordagem da investigação que combina ou associa as formas qualitativa e quantitativa. Envolve suposições filosóficas, o uso de abordagens qualitativas e quantitativas e a mistura das duas abordagens em um estudo. Por isso, é mais do que uma simples coleta e análise dos dois tipos de dados; envolve também o uso das duas abordagens em conjunto, de modo que a força geral de um estudo seja maior do que a da pesquisa qualitativa ou quantitativa isolada. (Creswell, 2010, p. 24)

A pesquisa quantitativa, por sua vez, pretende ser utilizada como instrumento de ampliação dos fenômenos observados, possibilitando capturar realidades de difícil detecção.

Para Falcão e Régner (2000, p. 232),

[...] a ideia de quantificação abrange um conjunto de procedimentos, técnicas e algoritmos destinados a auxiliar o pesquisador a extrair de seus dados subsídios para responder à(s) pergunta(s) que o mesmo estabeleceu como objetivo(s) de trabalho.

Esses autores destacam que a justificativa básica para a eleição e utilização desse método de pesquisa relaciona-se com a

natureza do problema e com as características das informações selecionadas pelo pesquisador. Para eles, “a informação que não pode ser diretamente “visualizada” a partir de uma massa de dados poderá sê-la se tais dados sofrerem algum tipo de transformação que permita uma observação de outro ponto de vista”. (Falcão; Régner, 2000, p. 232)

Assim, o corpus dessa pesquisa é composto por 1 questionário elaborado no âmbito do Projeto Alfa GUIA. Participaram da pesquisa 553 estudantes que evadiram de cursos da Educação Superior da PUCRS. O recorte temporal para seleção dos estudantes, foi delimitado entre os anos 2008 a 2010.

O questionário, ora analisado, foi elaborado no âmbito do Projeto Alfa GUIA de acordo com os estudos realizados sobre evasão desde a implantação do projeto em 2011. Sendo que a aplicação dos questionários foi realizada por empresa especializada chamada, *Análisis e Investigación*, e os mesmos foram realizados por telefone.

A análise dos questionários foi realizada a partir de categorias elencadas *a priori*, a saber: Perfil do Estudante, Caracterização familiar do Estudante, Aspectos relacionados a Universidade e Aspectos relacionados aos estudos, dos quais os resultados parciais da análise são apresentados na próxima seção.

#### 3. Análise e resultados encontrados

A análise realizada partiu dos dados coletado sobre os estudantes evadidos. Numa instituição comunitária brasileira no período de (2008-2010). Buscou-se caracterizar os estudantes para poder realizar algumas inferências sobre os motivos pelos quais os levaram a abandonar seus estudos.

##### 4.1 Perfil do Estudante

Ao analisar o perfil dos estudantes faz-se importante saber a área do conhecimento, de acordo com a organização da UNESCO. A maioria dos participantes esteve inserido na área de *Cienciassociales, educación comercial y derecho* (Ciências Sociais,

Psicología, Geografía, Direito, Administração, Contábeis, Economia), totalizando 40,7%. Em segundo lugar está a área de Humanidades y Artes (Teología, Letras, História, Filosofia, Comunicação, Relações Públicas) 15,9%, seguida de *Ingeniería, industria y construcción* (Engenharias Arquitetura) com 15,6%, *Ciencias* (Ciências Biológicas, Física, Química, Matemática, Sistemas de Informação, Ciências da Computação, Ed. Física) com 14,5%, *Salud y servicios sociales* (Odontologia, Medicina, Serviço Social, Fisioterapia, Farmácia, Nutrição, Enfermagem) contabilizam 7,1%, *Educación* (Pedagogia) 3,6% e a área de *Servicios* (Turismo, Hotelaria, Ciências aeronáuticas) com o menor índice 2,7%.

Percebeu-se que a maioria dos estudantes, 49% vive com os pais, 23,5% vive com cônjuge, 18% sozinhos, os demais vivem com amigos ou em residência de estudantes. Analisando a situação anterior de educação, 52,3% afirmaram terem concluído os estudos de ensino médio em instituição privada e 47,6% em instituição pública.

Em consideração ao lugar de procedência, 89,1% provem da mesma região que a IES e 10,5% diz ser proveniente de outra região do país. Isto acontece já que a instituição está localizada numa região central, além de ser a capital do estado do Rio Grande do Sul.

Em relação a minoria étnica ou religiosa, 6,6% diz considerar-se parte de minoria étnica, enquanto 93,4% afirmam que não. Ao mencionar a questão do financiamento para realização dos estudos, 51,7% diz ter dependido da ajuda dos pais, 39,1% dependiam apenas de si mesmo e os demais dependiam de outros familiares ou cônjuge. Sendo que 84,4% dos respondentes afirmam ter obtido recursos suficientes para seu sustento durante o período que permaneceu na Universidade, contra 15% que afirma não terem recursos suficientes.

Tal aspecto financeiro denota que na maioria dos casos, a motivação que levou o abandono

do curso não foi financeira, uma vez que grande parte dos participante afirma ter tido condições de manter-se nos estudos.

Quanto à escolha do curso, os estudantes foram questionados se acreditam que a escolha pelo curso tenha se dado por vocação, 53,9% afirma que não e 46,1% diz ter realizado sua escolha por vocação.

Esses dados apontam para uma distribuição quase similar entre o percentual de estudantes que escolheram o curso por vocação e os que não levaram este fator em consideração. Portanto, a evasão não estaria relacionada com este aspecto vocacional.

Analisar o perfil do estudante contribui para elaborar um melhor entendimento da falta de motivação dos estudantes para continuar na universidade. Constata-se que para muitos o fator de abandono está relacionado a aspectos sociais e externos a sua vontade, mas para muitos, está ligado a falta de motivação.

Compreendendo a motivação como um construto multifatorial, conforme salientam Boruchovitch (2008), Santos e Antunes (2007), Santos Antunes e Schmitt (2010), Anderman e Maehr (1994) e Lens, Matos e Vansteenkiste (2008), entre outros autores, múltiplas são as variáveis a ela relacionadas. Apesar disso, carece na literatura produções que tratem especificamente dos indicadores e variáveis motivacionais, fato que dificulta obter uma visão abrangente sobre os principais aspectos que interferem na instauração dos processos motivacionais.

Na tentativa de evidenciá-las, Boza (2010) realizou recentemente uma importante revisão da bibliografia, sobretudo no entorno acadêmico espanhol, tendo encontrado mais de vinte variáveis para a motivação no ensino superior. O autor ressalta aspectos relacionados ao desempenho acadêmico, aos fatores afetivos, ao clima da aula e às competências do docente.

González Cabanach et al. (2007) propuseram uma classificação dos principais fatores associados à motivação. Os autores



apresentam três componentes, conforme seguem:

- 1) componente de valor – contemplando aspectos ligados à razões e metas de realização das tarefas (por que realizo essa tarefa?);
- 2) componente de expectativa – agrupando fatores ligados à auto-percepção e crenças pessoais (sou capaz de realizar essa tarefa?); e
- 3) componente afetivo, que agrupa aspectos associados às reações emocionais (como me sinto ao realizar essa tarefa?)

Compreendendo a realidade dos alunos pesquisados, a escolha e a evasão do curso estão relacionado principalmente aos aspectos de preferência pessoal, em que os fatores envolvendo realização pessoal, motivação e as relações intrapessoais parecem ser mais evidentes mediante fatores de características socioeconômicas. Ou seja, a necessidade de pertencimento é uma variável que interfere diretamente na permanência ou desistência do acadêmico.

#### **4.2 Caracterização familiar**

Dos respondentes do questionário, 12% afirmaram serem filhos únicos, 37% possuem apenas 1 irmão, 25,8% 2 irmãos, 10% 3 irmãos, 5,5% 4 irmãos, 4,1% 5 irmãos e 4,5% mais de 5 irmãos. Desses, 56,4% afirmaram que alguns de seus irmãos concluíram ou frequentam curso superior, contra 30,6% que afirmam que não, sendo que 9% dos estudantes não forneceram essa informação.

Em relação a ordem de nascimento em relação aos irmãos, 31,2% afirmam ser o primeiro filho, 29,9% o segundo, 14,1% o terceiro, 6,2% o quarto, 3% o quinto, 2,3% acima do quinto e 12% não se aplica por ser único filho.

Esses dados possibilitam identificar a mobilidade social ocorrida na Educação superior, ou seja, 31% dos estudantes que abandonaram seus estudos não possuem tradição familiar na vida acadêmica universitária. Por outro lado, é importante

considerar que 56% dos que abandonaram são oriundos de famílias com inserção na educação superior, o que nos leva a inferir que a evasão universitária estudantil está associada a multifatores, não estando restrito a tradição familiar.

Corroborando com essas informações, estudos anteriores de Saenz, Hurtano, Barrera, Wolf, Yeung (2007) afirmam que estudantes sem tradição acadêmica tendem a ter aspirações educacionais baixas quando comparados com os estudantes que possuem tradição familiar. Isso pode ser explicado pela falta de informações sobre as fontes de disponibilidades de recursos, suportes institucionais, bem como a sua preparação acadêmica.

Não foi possível realizar um aprofundamento sobre as ações afirmativas, já que não foi uma questão priorizada no questionário.

Já em relação à escolaridade dos pais, os dados subdividem-se entre, pai, mãe e tutor. De acordo com os estudantes 36,3% diz que o pai tem escolaridade em nível de Ensino Secundário, 20,5% possuem curso de licenciatura, 13,5% bacharelado, sendo que os demais se encontram entre Educação Básica, Formação Profissional e ainda 2% afirma que o pai não possui escolaridade formal, nem é alfabetizado e 8% diz ser alfabetizado, porém não ter escolaridade formal.

A escolaridade da mãe acompanha a mesma tendência dos dados do pai, sendo 38% Ensino Secundário, 20,1% Licenciatura e 12,6% possuem bacharelado, as demais se encontram entre Educação Básica, Formação Profissional.

Em relação ao tutor, a questão se aplica a apenas 4% dos participantes, sendo que os mesmos responderam que esses 4% possuem curso de bacharelado. Tais aspectos reforçam a inferência anterior, sobre a tradição. Porém, 87,3% dos participantes afirmam que seu meio familiar promove e facilita hábitos de estudo adequados, contra 9% que apontam que o ambiente familiar não é propício para os estudos.

Diante de o exposto nos inquieta saber como em um ambiente familiar propício para o estudo, os estudantes abandonam os mesmos. Uma possível inferência nos leva para a questão de falta de estímulo para os estudos, uma vez que grande parte dos pais não possui formação em nível de educação superior. Porém essa é apenas uma possível causa que auxiliou a evasão, não sendo possível afirmar com exatidão essa afirmação.

#### 4.3 Aspectos relacionados à Universidade

Em se tratando dos aspectos relacionados à Instituição, acreditamos ser importante conhecer o sentimento dos estudantes em relação ao ambiente social da Universidade. Sendo que tal aspecto é expresso graficamente na Figura 1.

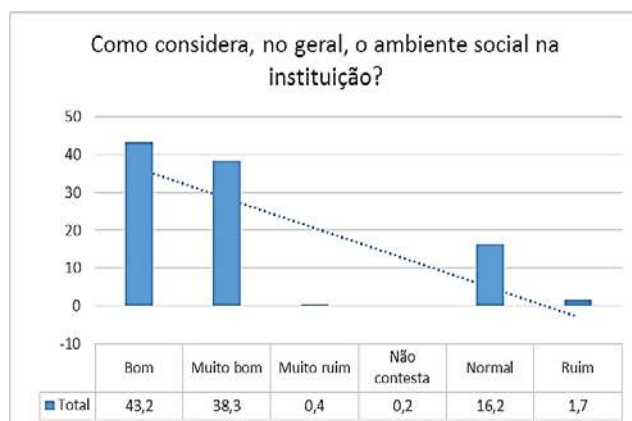


Fig. 1 – Ambiente social da instituição

Fonte: as autoras

De acordo com os dados, grande parte dos estudantes afirmou que o ambiente social na instituição é bom ou muito bom e apenas 0,4% considera o ambiente muito ruim. Ou seja, socialmente a instituição possui um ambiente social favorável.

Nesse sentido Guimarães aponta que,

O sucesso escolar, definido principalmente pelos resultados de aprendizagem, em parte depende das atitudes e crenças por ele desenvolvidas sobre, por exemplo, a percepção de si mesmo, suas crenças sobre a eficácia pessoal, as metas que assume, entre outras. No entanto, os fatores sociais, representados pelos relacionamentos com os pais, irmãos, professores e colegas, são

centrais na dinâmica do envolvimento dos alunos com a escola. (Guimarães, 2004, p. 180)

A instituição estudada apresenta um suporte importante para combater a evasão e promover a permanências dos seus estudantes. Entre elas:

- A Coordenadoria de Ensino e Desenvolvimento Acadêmico (CEDA) presta assessoria às Faculdades e outras instâncias universitárias sobre questões pedagógicas. Envolvendo ações de proposição de políticas institucionais e orientações para a elaboração, implantação e acompanhamento dos Projetos Pedagógicos de Curso, promoção de atividades que visam à atualização permanente dos professores, tais como seminários, cursos aos novos docentes, cursos envolvendo Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), modalidade semipresencial e temas específicos, elaboração de projetos que visam à inovação curricular e à qualificação do ensino de graduação;
- O Stand Calouros, recepção oficial aos calouros que ingressam na Universidade, com vistas à integração com a comunidade universitária;
- As atividades de diagnóstico escolar fazem parte da política institucional definida em sua filosofia, princípios e valores. Os resultados estão orientados a melhorar a relação dos estudantes com a instituição e, conseqüentemente, estimular a permanência;
- As Faculdades proporcionam aos estudantes, durante todo ano, informações sobre cursos, vida acadêmica, mercado de trabalho através de conferências e práticas que ficam a cargo de diretores, professores e alunos da instituição;
- Existe a preocupação de apoiar os alunos com dificuldades, para isso, a instituição conta com o Laboratório de Aprendizagem (LAPREN) e o Núcleo de Apoio a Estudantes com Necessidades Específicas (LEPNEE). O LAPREN é um

laboratório no qual o aluno tem a oportunidade de ampliar seus conhecimentos com o auxílio de materiais didáticos – objetos de aprendizagem – disponíveis em meio digital. Os graduandos podem realizar atividades com acompanhamento de bolsistas de iniciação científica, supervisionados por professores. Além de oferecer apoio na superação de dificuldades de aprendizagem, o LAPREN propicia a realização de pesquisas relacionadas à produção de materiais didáticos e à capacitação dos bolsistas como futuros professores.

- O LEPNEE (Laboratório de Ensino Atendimento a Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas), é o espaço que acolhe alunos com algum tipo de necessidade especial, oferecendo-lhes ferramentas de apoio e acompanhamento diferenciado, de modo a possibilitar sua acessibilidade – física, atitudinal e pedagógica –, ampliar seu bem-estar na Instituição e, assim, promover seu desempenho acadêmico.

Sobre a convivência com os colegas, 46,1% diz que a mesma foi muito boa, contra 1,2% que relatam ter sido má e muito má. Na teoria da auto-determinação, ao estudar o que motiva os estudantes, apresenta o conceito de pertencimento como fator determinante no processo motivacional. O relacionamento refere-se à necessidade de estabelecer relações interpessoais significativas em contextos específicos, gerando percepção de pertencimento e apoio a um grupo determinado (Deci e Ryan, 2000). Juntamente com a percepção de autonomia e competência, a necessidade de relacionamento constitui-se como elemento determinante do comportamento intrinsecamente motivado.

Já em relação aos professores, 43% afirmaram ter uma convivência muito boa com os mesmos e 1,2% afirmaram que a convivência era muito má.

Sendo assim, percebe-se que mesmo o estudante tendo evadido da universidade, a experiência de ter frequentado a instituição foi uma experiência positiva de vida e de convivência, o que denota a característica de pertencimento positiva nessas estudantes em relação a instituição. Nesse sentido Guimarães (2004) afirma que “a necessidade de pertencer é apontada como essencial para o desenvolvimento saudável de todos os indivíduos”.

Em relação a metodologia predominante nas aulas, 72,2% afirmam que as aulas eram ativas e que o estudante participa com perguntas, trabalhos individuais ou em grupo e 27,3% dizem que as aulas eram passivas, nas quais o professor explicava a matéria de forma expositiva nas aulas teóricas e práticas, ou seja, uma aula que segue os métodos tradicionais de ensino. Isso denota o olhar da universidade para os aspectos metodológicos dos cursos e a preocupação constata com o envolvimento dos estudantes de forma ativa e participativa nas aulas.

#### 4.4 Aspectos relacionados aos estudos

Para ser possível analisar as questões relacionadas ao abandono, acreditamos ser imprescindível olhar para as condições em que o estudante permaneceu na instituição, bem como a sua percepção sobre a sua dedicação aos estudos. Para atender esse aspecto do estudo, apresentamos no gráfico representado pela Figura 1, que apresenta a visão do estudante sobre sua frequência nas aulas.

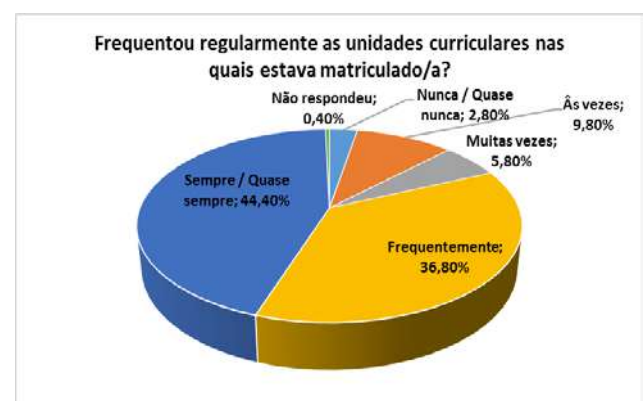


Fig. 2 – Frequência nas aulas

Fonte: as autoras

Esse gráfico apresenta uma configuração que nos leva a refletir sobre a frequência dos estudantes em sala de aula. Uma vez que a mesma é alta, o que levou esses estudantes a abandonarem seu curso?

Essa é uma questão que procuraremos responder a partir da triangulação dos dados com as informações sobre os motivos que levaram os estudantes a abandonarem seus estudos. Já que o fato de frequentar as aulas não foi suficiente para mantê-los na Universidade.

Ao questionar os estudantes sobre o que os levou a abandonar os estudos, foram elencados diferentes possíveis motivos, dentre esses: questões financeiras, conhecimentos estudados, permanência na Universidade e experiência frustrante ao realizar o curso de graduação. No aspecto financeiro 32,5% afirmaram que teve relação com o abandono dos estudos a *economia pessoal e familiar* e 24,8% disseram não ter forte relação econômica com o abandono. Este percentual que corrobora com a ideia mencionada anteriormente que o abandono pode não ter como causa prioritária a dificuldade financeira.

Essa resposta deve ser entendida dentro do escopo de Políticas Públicas de Inclusão. O Brasil a partir de 2003 vem aperfeiçoando tais políticas em diversos níveis: em nível de acesso através do PROUNI, em nível de permanência através do FIES, bolsas de Iniciação Científica e, mais recentemente, com o projeto Ciências Sem Fronteiras. Essas iniciativas estão incentivando estudantes de diferentes níveis sociais e econômicos a ingressarem e permanecerem na Universidade.

Em relação aos conhecimentos trabalhados em aula durante o curso, cerca de 70% dos estudantes afirmam ter levado em consideração a funcionalidade dos conteúdos expressos pela variável *“Os estudos realizados proporcionaram conhecimentos úteis”*, para decidirem abandonar seus

estudos. Ou seja, para a grande maioria, é muito importante o significado prático dos conteúdos. Esse dado, nos leva a pensar na importância de realizar um estudo aprofundado sobre os cursos e componentes curriculares e sua aplicabilidade, principalmente, no mercado de trabalho, já que os estudantes fazem uma análise comprometida dessa questão.

Ao questionar os estudantes sobre a permanência na Universidade 42% afirmaram ter levado em consideração a variável: *“No geral, avalio positivamente a minha permanência na universidade de ensino superior”*, ao decidir abandonar seus estudos, sendo que apenas 1,9% diz não estar de acordo com esse dado para a tomada de decisão.

Sobre a experiência, 52,9% não *“consideram que foi uma experiência frustrante”* e 17,5% afirmaram estar muito de acordo com o motivo pelo qual abandonaram os estudos. Nessa perspectiva, mesmo os estudantes tendo abandonado a universidade, consideram que ter passado por ela foi uma experiência significativa.

Ora, se temos um bom percentual que afirma não ter relação entre abandono e dificuldade econômica, do mesmo modo que indicam levar em consideração a relevância dos conhecimentos estudados e ainda avaliaram que a permanência na instituição foi positiva, podemos mensurar que temos um ponto convergente para o aspecto da evasão na Instituição.

Todavia, ao verificar se os estudantes tem intenção de retornar os estudos de mesmo nível educativo, 48,5% dos estudantes afirmam ter a intenção de retomar os estudos imediatamente e apenas 3,4% dos estudantes diz que não pretende retomar nunca seus estudos no mesmo nível, ou seja, na Educação Superior.

Ao serem questionados se retornariam a estudar em um nível inferior, 63,1% afirma que não, nunca retornaria em nível inferior e

2,9% afirmam que pretendem iniciar esses estudos imediatamente.

## 5. Considerações

O presente estudo evidenciou que analisar os aspectos relacionados à evasão é uma atividade complexa e necessita de estudos que levem os dados a exaustão a partir da triangulação de questões com características diversas, mas que podem complementar o sentido e o valor empírico de cada aspecto.

Ao analisar os dados relacionados a evasão na Instituição pesquisada, percebemos que os estudantes consideram o ambiente universitário acolhedor, porém levam em consideração a aplicabilidade dos conhecimentos construídos para continuar na carreira/curso escolhido. Tal aspecto nos leva a inferir que aspectos metodológicos devem ser reconsiderados, bem como a atualização do currículo pode ser um viés interessante para mudar o cenário de evasão ora apresentado.

Também devemos analisar as boas práticas oferecidas pelas instituições como fator importante para a diminuição do abandono estudantil. Nesse sentido, constatamos que a universidade em questão promove uma série de políticas que buscam qualificar a permanência dos estudantes na instituição.

A partir desses pressupostos teóricos percebe-se que muitos foram os elementos encontrados além dos contrapontos destacados entre as teorias abordadas. Embora os estudos estejam evoluindo, acredita-se que uma teoria que responda a tantas questões no que se refere ao próprio desenvolvimento humano necessita de muito mais estudo e investigação. No entanto, esses primeiros referenciais acerca dos indicadores motivacionais, aqui apresentados apontam para a necessidade de, permanentemente, refletir sobre os estudantes universitários, seus processos de ensino e de aprendizagem, e nesses, seus processos motivacionais.

Contudo, afirma-se que a motivação e seus entendimentos, concepções e ativações,

tornam-se subsídios imprescindíveis para melhorar a qualidade do ensino superior em suas interfaces e subjetividades, de docentes à discentes. Nesse sentido, parece fundamental que todos os prováveis indicadores e suas variáveis motivacionais, acima destacados, configuram-se como elementos socioculturais que interferem em cada processo motivacional.

Nisso tudo, afirma-se a necessidade e possibilidade de fomento de novos estudos e pesquisas que possam abarcar tantas dúvidas e certezas sobre os processos motivacionais no desenvolvimento e na vida de cada pessoa. Nesse sentido, pretende-se ratificar os referenciais motivacionais, visando a construção de instrumentos, quer seja com docentes e/ou discentes, que possibilitem a constante busca pela necessidade da qualidade no ensino superior, através de pesquisas sólidas no espaço acadêmico vinculadas ao contexto da realidade social.

## Referências

- Brasil. (2005) Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, 2005. Presidência da República. Brasília, DF: Diário Oficial da União. Extraído em: 20 de junho de 2013 de: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/LEI/L11096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/LEI/L11096.htm).
- Creswell, John W. (2010) Projeto de Pesquisa: Métodos Qualitativo, Quantitativo e Misto; Tradução Magda Lopes. – 3 Ed. – Porto Alegre: Artmed.
- Falcão, J. T. R.; RÉGNIER, J. C. (2000). Sobre os métodos quantitativos na pesquisa em ciências humanas: riscos e benefícios para o pesquisador. Revista brasileira de estudos pedagógicos, Brasília, 81 (198), 229-243.
- INEP. (2013) Censo da educação superior: 2011 – resumo técnico. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Extraído em: 10 de junho 2013 de: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/cen](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/cen)

[so superior/resumo tecnico/resumo tecnico censo educacao superior 2011.pdf.](#)

- Ristoff, Dilvo. (1999) *Universidade em foco: reflexões sobre a educação superior*. Florianópolis: Insular.
- Saenz, V. B. (2007). *First in myfamily: A profile offirst-generationcollegestudentsat four-yearinstitutionssince 1971*. HigherEducationResearchInstitute.
- Silva Filho, R. L. L., MOTEJUNAS, P. R., Hipólito, O., y Lobo, M. B. C. (2007). A evasão no ensino superior brasileiro. *Cadernos de Pesquisa*, 37(132), 641-659.
- Lobo, M. B. D. C. M. (2011). Panorama da evasão no ensino superior brasileiro: aspectos gerais das causas e soluções. *Instituto Lobo/Lobo & Associados Consultoria*.
- Carvalho, Márcia de; Tafner, Paulo. (2006). Ensino Superior Brasileiro: a evasão dos alunos e a relação entre formação e profissão. *Anais do 30º Encontro anual da ANPOCS*.
- Deci, Eduard L.; Ryan, Richard M. (2000) The “What” and “Why” ofGoalPursuits: HumanNeedsandthe Self-DeterminationofBehavior. *PsychologicalInquiry*, v. 11, n. 4, p. 227–268.
- González Cabanach, Ramón et al. (2007) Programa de intervención para mejorar la gestión de recursos motivacionales en estudiantes universitarios. *Revista Española de Pedagogía*, Madrid, n.237, p. 240-56.
- Boza, Ángel Carreño. (2010) Motivación académica en la universidad. In: Santos, B.; Boza, A. (orgs) *A motivação em diferentes cenários*. Porto Alegre: Edipucrs, p. 33-43.
- Guimarães, Sueli EdiRufini. (2004) Necessidade de pertencer: um motivo humano fundamental. In: Boruchovitch, E.;Bzuneck, J. A. (orgs) *Aprendizagem: Processos psicológicos e o contexto social na escola*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Gaioso, N. P. L. (2005). O fenômeno da evasão escolar naeducação superior no Brasil. Dissertação (Mestradoem Educação), Universidade Católica de Brasília,75 p.
- Kira, L. P. (1998). A evasão no ensino superior: o caso docurso de pedagogia da Universidade Estadual deMaringuá (1992 – 1996). Dissertação (Mestrado emEducação), Universidade Metodista de Piracicaba,106 p.
- Polydoro, S. A. (2000). O trancamento de matrícula natrajatória acadêmica no universitário: condições desafída e de retorno à instituição. Tese (Doutorado emEducação), Universidade Estadual de Campinas,145 p.
- Cardoso, C. B. (2008). Efeitos da política de cotas naUniversidade de Brasília: uma análise dorendimento e da evasão. Dissertação (Mestrado emEducação), Universidade de Brasília, 123 p.
- Baggi, C. A. S., y Lopes, D. A. (2011, Julho). Evasão eavaliação institucional no ensino superior: umadiscussão bibliográfica. *Avaliação - Campinas*, 16(2), 355-374.

## **FACTORES DE SALUD ASOCIADOS AL DESEMPEÑO ESCOLAR: SEGUIMIENTO DE UNA GENERACIÓN DEL BACHILLERATO EN LA UNAM**

**Línea temática 1.** Factores asociados al abandono. Tipos y perfiles de abandono.

JIMÉNEZ FRANCO, Valentina

VALLE GÓMEZ-TAGLE, Rosamaría

Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México - México

e-mail: valovita@hotmail.com

**Resumen.** El abandono y el rezago escolar son fenómenos que involucran factores individuales, escolares, sociales e institucionales. Uno de los factores individuales que afectan el rendimiento escolar son los problemas de salud (Levitz et al., 1999; Aloise, Cruciksan & Chávez, 2002; Needham, Crosnoe & Muller, 2004; Bridgeland, Dilulio & Burke, 2006; Piko, 2007; WHO, 2008). Este trabajo presenta los resultados de un estudio exploratorio de la relación del desempeño escolar con la información sobre salud que se recaba mediante el Examen Médico Automatizado (EMA) de los alumnos de una generación de los dos subsistemas del bachillerato de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Participaron 13,024 de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y 14,036 del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de una generación del bachillerato que contestaron el EMA. Su desempeño escolar se midió mediante un índice de desempeño escolar y cinco tipos de desempeño escolar —*Muy alto, Alto, Medio, Bajo, Muy bajo*— al término del primero y segundo año del bachillerato. Los resultados comprenden la descripción de las características de los alumnos de la generación objeto del estudio con base en sus respuestas al cuestionario y los análisis de la relación de los componentes del EMA —reactivos o factores identificados— con el desempeño escolar. Se encontró que la mayoría de los alumnos de la generación en estudio de ambos subsistemas —ENP y CCH— de la UNAM percibieron que tienen una buena salud física y mental y un entorno familiar, social, escolar y socioeconómico adecuado. Además, que el desempeño escolar de estos alumnos se relaciona con problemas de salud —*agudeza visual, síntomas físicos o enfermedades, antecedentes de enfermedades en la familia, automedicación, accidentes*—; alimentación —*hábitos alimenticios, consumo de alimentos*—; vida sexual; salud mental —*métodos para bajar de peso, depresión e ideas de suicidio, ansiedad*—; relaciones interpersonales —*personales y familiares*—; violencia —*sexual, física o psicológica*—; consumo de sustancias psicoactivas —*tabaco, alcohol, drogas*—; actividades extraescolares —*uso del tiempo libre, tiempo libre que pasa con personas, hacer deporte*—; nivel socioeconómico —*disponibilidad de bienes y servicios, escolaridad de los padres*—; y ambiente escolar —*escuela de procedencia, percepción sobre su escuela secundaria, tiempo que invierte en transportarse a su escuela actual*—. Estos resultados permiten a las autoridades educativas respectivas identificar grupos vulnerables en el bachillerato de la UNAM de forma oportuna para disminuir las probabilidades de abandono escolar.

**Descriptor o Palabras Clave:** Abandono Escolar, Salud, Bachillerato, Adolescentes, Encuesta de Salud

## 1 Objetivo

El objetivo del estudio fue indagar si la información sobre salud que se recabó mediante el *Examen Médico Automatizado* (EMA) se relacionó con el desempeño escolar de los alumnos de una generación de ambos subsistemas del bachillerato de la Universidad Nacional Autónoma de México: la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), con base en las respuestas que dieron a dicho cuestionario.

## 2 El desempeño escolar y la salud de los adolescentes

Los alumnos que terminan la educación media superior tienen mejores oportunidades de conseguir trabajo, tienen mejor ingreso, obtienen beneficios en la fase de retiro laboral y tienen un buen estado de salud (WHO, 2008).

Sin embargo, la retención<sup>1</sup> en el ámbito académico de un alumno a nivel medio superior y superior es dinámica y depende de una compleja interrelación de factores *no académicos o psicosociales* —como la motivación para lograr el éxito académico, el grado de autoconfianza, los hábitos de estudio, el apoyo social que brinda la institución a sus alumnos y el compromiso institucional—, de factores *académicos* —como el grado de preparación previa medido con indicadores como el promedio de calificaciones del grado anterior y el puntaje en una prueba estandarizada de selección—, y del *nivel socioeconómico* medido con indicadores de la escolaridad de los padres y del ingreso familiar (Lotkowski, Robbins & Noeth, 2004; Robbins, Allen, Casillas & Peterson, 2006).

La deserción, el rezago escolar y los bajos índices de eficiencia terminal se encuentran

entre los problemas más complejos y frecuentes que enfrentan las instituciones de educación media superior (Romo & Fresán, 2001) y para el individuo, su familia y la sociedad implican costos sociales y económicos a nivel institucional y nacional (Evans, 1999; Levitz, Noel & Richter, 1999; Pérez, 2001).

En México, de cada 100 alumnos que terminan la educación primaria, sólo 79 terminan la secundaria, y de éstos, sólo 59 terminan el bachillerato (SEP, 2009). Por lo tanto, aproximadamente una tercera parte de los estudiantes que ingresan al bachillerato no termina o se rezaga en sus estudios (IMJ, 2006). En un estudio de veinte generaciones de alumnos del bachillerato de la UNAM —1986 a 2004— se encontraron indicadores de abandono y de rezago escolar análogos a los que se observan a nivel nacional (DGEE, 2008).

El abandono y el rezago escolar son fenómenos que involucran factores individuales, escolares, sociales e institucionales.

Los *factores individuales* asociados al abandono y el rezago escolar se relacionan con estrés; falta de disciplina y de motivación (Bridgeland et al., 2006); inseguridad; expectativas diferentes entre la institución y el estudiante; intereses ajenos a la escuela como querer ganar dinero; ser padres a temprana edad; tener que cuidar a un familiar (Bridgeland et al., 2006; NCSET, 2006); y problemas de salud (Levitz et al., 1999; Aloise, Cruciksan & Chávez, 2002; Needham, Crosnoe & Muller, 2004; Bridgeland et al., 2006; Piko, 2007; WHO, 2008).

Los *factores escolares* se relacionan con indicadores académicos como el promedio de secundaria; el porcentaje de aciertos en el examen de admisión para ingresar a una institución de educación media superior; el

<sup>1</sup> Porcentaje de los alumnos que al término de un periodo establecido se inscriben al siguiente año (DGEE, 2008).



promedio de calificaciones; los hábitos de estudio deficientes; reprobar varias asignaturas; repetir el año; baja asistencia; y estudiar en el turno vespertino que influye negativamente en el desempeño académico (Needham et al., 2004; Bridgeland et al., 2006; NCSET, 2006; DGEE, 2008). Las investigaciones consistentemente indican que el promedio en el ciclo educativo anterior (*promedio de la secundaria*) resulta invariablemente el mejor predictor del desempeño académico y la retención (Auyeung & Sands, 1993; Lotkowski et al., 2004; Robbins et al., 2006; DGEE, 2008), y existe evidencia de que la deserción disminuye cuando el promedio de calificaciones en el nivel anterior es mayor (Clark & Ramsay, 1990; IMJ, 2006).

Los jóvenes suelen abandonar la escuela por cuatro razones principales de carácter escolar<sup>2</sup>: las clases no son interesantes; inasistencia y falta de capacidad para ponerse al corriente; pasar tiempo con personas que no están interesadas en la escuela; y reprobar materias o ciclos escolares (Bridgeland et al., 2006). En México la principal razón por la que los alumnos de bachillerato abandonan los estudios es porque no les gusta estudiar o necesitan trabajar (IMJ, 2006). Otro factor es la percepción que tiene el estudiante de su ambiente escolar; si ésta es negativa, se asocia principalmente, a la falta de involucramiento con las actividades de la escuela, con los profesores y los asesores (Gillespie & Noble, 1992; WHO, 2008). El involucramiento social es una variable que tiene una relación positiva y predictiva moderada con la retención y el desempeño académico (Lotkowski et al., 2004; Robbins et al., 2006).

<sup>2</sup> La Fundación Bill Gates financió un estudio en el que se preguntó a 467 jóvenes de entre 16 y 25 años de edad –48% fueron mujeres– que se identificaron como estudiantes que abandonaron el bachillerato en 25 diferentes localidades (suburbios, ciudades y pequeños pueblos) de los EEUU sobre sus razones para abandonar la escuela. Estas localidades fueron las que tuvieron mayores porcentajes de deserción en este nivel educativo.

Los *factores sociales* comprenden la calidad en las relaciones familiares, el nivel socioeconómico de los alumnos y algunos indicadores sociodemográficos como la edad y el sexo. La familia juega un papel muy importante en asegurar que los estudiantes con dificultades de aprendizaje se gradúen y sean exitosos en la escuela. Uno de los mejores predictores del desempeño escolar en el bachillerato es el nivel de compromiso de la familia con el aprendizaje del alumno (Cabrera, Nora & Castañeda, 1993; Bridgeland et al., 2006; NCSET, 2006).

La mayoría de los estudios sostienen que el nivel socioeconómico medido con indicadores de la ocupación, el nivel educativo de los padres, el ingreso familiar y el número de libros leídos en casa tienen un efecto altamente significativo para predecir el abandono escolar (Evans, 1999; Lotkowski et al., 2004). En general, los alumnos con un bajo rendimiento escolar en el bachillerato tienen padres que abandonaron la escuela y tienen niveles educativos y/o ingresos familiares bajos (NCHS, 1999; Needham et al., 2004; Bridgeland et al., 2006; WHO, 2008).

La edad y el sexo con frecuencia se incluyen en estudios para predecir el desempeño escolar, aunque los resultados son contradictorios. Por un lado, en algunas investigaciones se observa que la edad tiene poco valor predictivo (Gillespie & Noble, 1992), pero en otros, se ha encontrado que la deserción se incrementa a medida que aumenta la edad de los estudiantes (Clark & Ramsay, 1990; IMJ, 2006). En lo que respecta al sexo también hay controversias, ya que algunos autores sostienen que no es un buen predictor del desempeño (Murray-Harvey, 1993; Pérez, 2001), y otros han encontrado que el ser hombre influye negativamente en el desempeño académico (Needham et al., 2004; DGEE, 2008).

Los *factores institucionales* asociados al abandono y al rezago escolar contemplan el peso que tienen las instituciones en las decisiones de los alumnos de abandonar la escuela. Generalmente, los índices de abandono escolar aumentan cuando las instituciones de educación enfrentan problemas de gestión; cuentan con tecnología desactualizada o no disponen de ella; anuncian programas académicos no disponibles o no tienen un control de la calidad de sus profesores; esto último, puede ocasionar que los alumnos tengan actitudes negativas en las clases o malas experiencias con los docentes de baja calidad o indiferentes (Bridgeland et al., 2006).

Uno de los factores individuales que afectan el rendimiento escolar son los problemas de **salud** (Levitz et al., 1999; Aloise, Crucikank & Chávez, 2002; Needham, Crosnoe & Muller, 2004; Bridgeland, Dilulio & Burke, 2006; Piko, 2007; WHO, 2008).

La Organización Mundial de la Salud define a la salud como el estado de completo bienestar físico, mental, espiritual, emocional y social, y no solamente la ausencia de enfermedades (WHO, 2008). La adolescencia es la etapa de desarrollo que se caracteriza por cambios físicos, psicológicos, sociales, culturales y cognoscitivos y suele ser un periodo de buena salud y baja mortalidad. En México, los adolescentes —que representan 20.4% de la población total— son el grupo de población más sano, el que utiliza menos servicios de salud y el que presenta menos defunciones (SS, 2003; INEGI, 2005).

Sin embargo, esta población debido a la multiplicidad de cambios físicos, psicológicos, sociales, culturales y cognoscitivos que experimenta puede estar más expuesta a situaciones de riesgo que afecten su salud a largo plazo —*factores de riesgo*—. Por ejemplo, conductas sexuales

de riesgo, consumo de sustancias psicoactivas (alcohol, tabaco y drogas), consumo inadecuado de alimentos, falta de actividad física, abuso físico y sexual, accidentes, obesidad, desnutrición, entre otros. Por otro lado, pueden darse eventos y circunstancias de vida que ayuden a protegerlos de los riesgos anteriores —*factores protectores*— como relaciones familiares, sociales y escolares positivas, percepción positiva sobre su futuro, compromiso con la escuela, buen rendimiento escolar (SS, 2003; Needham et al., 2004; Rink & Tricker, 2005; SS, 2006; WHO, 2008).

Para conocer el estado de salud de los adolescentes generalmente se aplican encuestas con el objetivo principal de recolectar información sobre el estado de salud de los adolescentes de 12 a 19 años. El cuestionario es el instrumento que con mayor frecuencia se utiliza para la recolección de información sobre el estado de salud de los adolescentes por medio de tres conjuntos de variables: *sociodemográficas*, *factores protectores*, y *factores de riesgo* (SS, 2003; IMJ, 2006; SS, 2006; MCS, 2008; WHO, 2008).

También existen estudios que abordan el estado de salud de manera integral, en el mismo sentido que las encuestas de salud, solo que poniendo énfasis en la relación de éste con el rendimiento escolar.

Los resultados de estos estudios revelan que los adolescentes que experimentan un mal estado de salud obtienen resultados educativos inferiores a los de sus pares con buen estado de salud, como reprobar asignaturas y/o grados escolares, y malos resultados en las pruebas estandarizadas (Needham et al., 2004; Haas & Fosse, 2008).

El bajo rendimiento académico es más frecuente en adolescentes que fuman

cigarro, beben alcohol, consumen marihuana, tienen mala relación con sus profesores y amigos, se aíslan socialmente, padecen desórdenes psiquiátricos o enfermedades físicas crónicas, intentan suicidarse, tienen malos hábitos alimenticios o sobrepeso (Neumark-Sztainer, Story, Fench & Resnick, 1997; Aloise et al., 2002; Taras & Potts-Datema, 2005; Huurre, Aro, Rahkonen & Komulainen, 2006; NCSET, 2006; Hall-Lande, Eisenberg, Christenson & Neumark-Sztainer, 2007; Cox, Zhang, Johnson & Bender, 2008; MCS, 2008). La asociación entre estado de salud y rendimiento académico es atenuada por factores psicosociales, antecedentes familiares y socioeconómicos (Huurre et al., 2006; Haas & Fosse, 2008).

### 3 Método

El estudio tuvo como objetivo indagar si la información sobre salud que se recaba mediante el EMA se relaciona con el desempeño escolar de los alumnos de una generación de la ENP y del CCH con base en las respuestas que dieron a dicho cuestionario.

Este cuestionario recolecta información sobre problemas de salud, hábitos de alimentación, sexualidad, salud mental, relaciones interpersonales, violencia, consumo de sustancias psicoactivas, actividades extraescolares, nivel socioeconómico y ambiente escolar que pueden tener relación con el desempeño escolar (Neumark-Sztainer et al., 1997; Aloise et al., 2002; Needham et al., 2004; Taras & Potts-Datema, 2005; Huurre et al., 2006; Hall-Lande et al., 2007; Piko, 2007; Cox et al., 2008; Florence et al., 2008; Haas & Fosse, 2008). Sin embargo, la información que se obtiene por medio de este cuestionario no se había analizado con el fin de conocer su relación con el desempeño escolar.

Las siguientes preguntas guiaron este estudio: ¿Los problemas de salud, las conductas de la alimentación, los métodos para bajar de peso, el tipo de relaciones interpersonales, las experiencias de violencia sexual, física o psicológica, el consumo de sustancias psicoactivas, la realización de actividades extraescolares, la escolaridad de los padres, y el ambiente escolar se relacionan con el desempeño escolar?, y ¿los factores identificados en el EMA —*Relaciones familiares, Nivel socioeconómico alto, Depresión e ideas de suicidio, Consumo de alimentos no deseables, Ansiedad, Percepción positiva de su escuela secundaria, Relaciones personales, Violencia física o psicológica, Consumo de alcohol, Consumo de drogas, Accidentes*— se relacionan con el desempeño escolar?

Las fuentes de información fueron los alumnos de una generación de ambos subsistemas de la UNAM. El desempeño escolar de los alumnos se midió mediante un índice de desempeño escolar y cinco tipos de desempeño escolar —*Muy alto, Alto, Medio, Bajo, Muy bajo*—. Los indicadores de salud incluidos en las preguntas de investigación se midieron mediante las respuestas al EMA. El método de recolección de información fue el *Examen Médico Automatizado*. Los datos se analizaron mediante métodos estadísticos, se examinaron por separado por subsistema del bachillerato, en dos momentos escolares, al término del primero y del segundo año.

#### 3.1 Participantes

Participaron en el estudio los alumnos que ingresaron al bachillerato de la UNAM que contestaron el EMA: 13,024 de la ENP y 14,036 del CCH. Estas cifras constituyeron, 85% y 79% del total de la población de primer ingreso de la ENP y del CCH respectivamente. La mitad de los alumnos de la ENP (50.3%) y poco más de la mitad de

los del CCH (52.9%) que contestaron el cuestionario fueron mujeres y alumnos del turno matutino (56.4% de la ENP y 55.7% del CCH).

### 3.2 Instrumento

El EMA es “un instrumento de valoración integral de la salud que identifica enfermedades existentes y de herencia familiar y explora los factores de riesgo y de protección que más influyen en los estudiantes universitarios de primer ingreso del bachillerato y la licenciatura de los sistemas escolarizado y de Universidad Abierta (SUA) y en los que están cursando el cuarto año de licenciatura” (DGSM, 2008). La última versión, objeto del presente estudio, comprende 70 apartados correspondientes a 293 reactivos para mujeres y 294 para hombres. Los reactivos están organizados en tres “cédulas”.

### 3.3 Recolección de información

La Dirección General de Servicios Médicos (DGSM) de la UNAM coordinó el proceso de aplicación del EMA a los alumnos de primer ingreso de bachillerato de la generación respectiva. El EMA se aplicó en todos los planteles de la ENP y del CCH entre una y dos semanas antes de iniciar el ciclo escolar, con excepción de uno de los CCH donde se aplicó al inicio del ciclo. La aplicación fue grupal y el tamaño de los grupos varió según los espacios disponibles en los planteles. El tiempo de aplicación osciló entre 25 y 45 min.

### 3.4 Análisis de datos

El desempeño escolar de la generación de la ENP y del CCH se determinó al término del primer año del bachillerato y del segundo año y se midió mediante un índice de desempeño escolar y cinco tipos de desempeño escolar.

El *índice de desempeño escolar* es una medida continua que se obtuvo en cada

subsistema al término del primero y del segundo año del bachillerato. Se construyó sumando el promedio de calificaciones transformado<sup>3</sup> y el porcentaje de avance en créditos, por lo que tomó valores entre 0 y 200. Para los análisis con este índice, se consideraron los alumnos de la generación empleada en el estudio que contestaron el EMA y disponían de información sobre el promedio de calificaciones y el porcentaje de avance en créditos. Contaron con estas condiciones 98.3% de los alumnos: 12,571 de la ENP y 14,017 del CCH.

Los *tipos de desempeño escolar* son categorías que se obtuvieron mediante análisis de conglomerados que permitieron identificar grupos de alumnos homogéneos y diferentes entre sí con base en variables académicas —promedio de secundaria<sup>4</sup>, promedio de calificaciones en el bachillerato, porcentaje de créditos aprobados, número de asignaturas reprobadas y número de exámenes extraordinarios—. El porcentaje de créditos aprobados sirvió de referencia para conformar los grupos. Contaron con esta información 31,551 alumnos: 14,747 de la ENP y 16,804 del CCH.

El mejor esquema de agrupación en ambos subsistemas fue el de cinco conglomerados o tipos de desempeño escolar al término del primero y del segundo año escolar: *Muy alto*, *Alto*, *Medio*, *Bajo* y *Muy bajo*.

#### 3.4.1 Relación de reactivos del EMA con el desempeño escolar

Para los análisis de la relación de los reactivos del EMA con el índice de desempeño escolar se emplearon pruebas *t* para las respuestas dicotómicas (dos grupos)

<sup>3</sup> Para lograr que el promedio de calificaciones se exprese en términos de porcentaje, éste se convirtió en una escala de cero a 100 utilizando una transformación lineal adecuada. Dado que el promedio de calificaciones tiene un valor mínimo de 5 y máximo de 10, estos valores se tomaron como referencia para transformar el rango, de manera que la calificación 5 se transformó en cero y el 10 en 100.

<sup>4</sup> El promedio de secundaria mínimo para ingresar al bachillerato de la UNAM es 7.

o análisis de varianza (ANOVA) para las respuestas de tipo ordinal o categórico (más de dos grupos), y cuando los resultados de los análisis de varianza indicaron efectos significativos en el desempeño escolar, se realizaron comparaciones múltiples de medias *post hoc* mediante las pruebas de Scheffé o Dunnett.

Con base en los resultados de los análisis anteriores, se seleccionaron los reactivos cuyas respuestas tuvieron una relación significativa con el índice de desempeño escolar para estudiar su relación con los cinco tipos de desempeño escolar<sup>5</sup>. Para ello se emplearon tablas de contingencia y la prueba ji cuadrada ( $\chi^2$ ).

#### 3.4.2 Relación de factores identificados en el EMA con el desempeño escolar

Con el fin de reducir la cantidad de información que se obtuvo de las respuestas al EMA se realizaron análisis de factores de tipo exploratorio por subsistema para identificar las dimensiones o los factores subyacentes en dicho cuestionario. Debido a que los niveles de medición de sus opciones de respuesta son de tipo categórico y ordinal se utilizó el método LISREL. Se calculó el coeficiente de confiabilidad para cada factor con la finalidad de conocer su grado de consistencia interna por medio de dos métodos: el coeficiente de confiabilidad alpha de Cronbach cuando los niveles de medición de los reactivos que comprendía el factor eran ordinales, y el coeficiente de confiabilidad Kuder-Richardson (KR-20) cuando eran dicotómicos<sup>6</sup>.

<sup>5</sup> 87 reactivos tuvieron relación significativa con el índice de desempeño escolar en la ENP, al término del primer año escolar y en ambos subsistemas al término del segundo año escolar y 89 reactivos en el CCH al término del primer año. Aproximadamente 60% de los reactivos fueron los mismos en ambos subsistemas y ambos momentos escolares.

<sup>6</sup> Nunally (1995) recomienda que sólo se conserven factores con un coeficiente de confiabilidad  $\geq 0.70$ . Sin embargo, cuando el análisis es exploratorio por convención se puede considerar confiabilidad aceptable  $\geq 0.60$  (Garson, 2009).

Para explorar la relación de los factores con el desempeño escolar se emplearon tres métodos: regresión múltiple, correlaciones de Pearson y análisis de varianza. En la regresión múltiple las variables predictoras<sup>7</sup> fueron los factores y la de predicción el índice de desempeño escolar.

## 4 Resultados y Conclusiones

Los resultados comprenden dos secciones<sup>8</sup>. En la primera se describen las características de los alumnos de bachillerato que contestaron el EMA y en la segunda sección se presentan los resultados de los análisis de la relación de los componentes del EMA — reactivos o factores identificados— con el desempeño escolar, con base en las dos formas de medición de éste.

### 4.1 Características de los alumnos

Los alumnos de ambos subsistemas —ENP y CCH— de la UNAM percibieron que tenían una buena salud física y mental y un entorno familiar, social, escolar y socioeconómico adecuado. Esta percepción coincide con lo encontrado en encuestas de salud en México y a nivel internacional (SS, 2003, 2006; IMJ, 2006; MCS, 2008; WHO, 2008).

En términos de la *salud física*, la mayoría no ha padecido enfermedades graves como cáncer, leucemia, presión arterial alta aunque sí han padecido enfermedades frecuentes como varicela, acné, gripas o tos más de tres veces al año y, síntomas relacionados con problemas de equilibrio y alergias. Recibieron atención dental; fueron vacunados en su escuela; tuvieron buena visión y no necesitaron lentes; y no consumieron medicamentos sin prescripción médica. Además, alrededor de

<sup>7</sup> Para considerar los factores como posibles predictores del desempeño escolar fue necesario obtener un puntaje numérico por factor, el cual se generó al sumar la respuesta que dio el alumno en cada una de los reactivos que integran el factor multiplicada por la carga factorial o contribución del factor al reactivo en cuestión.

<sup>8</sup> En este artículo sólo se hace mención a los resultados que tuvieron una relación estadísticamente significativa con el desempeño escolar ( $p < 0.05$ ).

tres cuartas partes tuvieron hábitos alimenticios sanos y no sufrieron accidentes.

La mayor parte de las mujeres y de los hombres tuvieron un desarrollo sexual normal. Aproximadamente 10% de los alumnos tuvieron relaciones sexuales: la mitad las inició entre los 15 y 17 años de edad y alrededor de 40% antes de los 15. El método anticonceptivo que utilizaron con mayor frecuencia fue el condón.

En relación con la *salud mental*, pocos alumnos utilizaron métodos para bajar de peso. Una quinta parte desea dejar de vivir y 5% intentó suicidarse. Aproximadamente 3% consumió algún tipo de droga. De este grupo casi la mitad de la ENP comenzó a consumir drogas antes de los 15 años mientras que los del CCH entre los 15 y 17. La droga que más consumieron fue la marihuana.

Aproximadamente una tercera parte fumó: la mayoría empezó a fumar antes de los 15 años de uno a tres cigarrillos al día. La mitad de los encuestados consumió bebidas alcohólicas; la mayoría inició el consumo antes de los 15 años, tomaron entre tres o más días a la semana y entre dos y tres copas o cervezas por día.

En lo que concierne a aspectos *sociales*, la mayor parte de los alumnos tuvieron una muy buena relación con sus familiares, sobre todo con la madre y sus amigos. Durante su tiempo libre, alrededor de dos terceras partes escuchó música con bastante frecuencia, y con menor frecuencia leyó libros. Casi dos tercios hicieron ejercicio durante una hora a la semana. Alrededor de tres cuartas partes fue objeto de un asalto o tuvo un familiar lesionado por asalto; y sólo 1% vivió situaciones de violación o abuso sexual. La mayor parte de los alumnos consideró que en diez años terminarían la carrera, estarían en buena forma física; trabajarían en su profesión; estudiarían el posgrado. La mayoría consideró

que el problema más grave que enfrenta México es la inseguridad en las calles.

Aproximadamente 80% de los alumnos estudió la secundaria en una escuela pública, y tuvieron una percepción positiva sobre su escuela secundaria. La mitad invirtió para transportarse a su escuela 45 minutos o menos, 41% una hora y 8% dos horas o más.

En términos *socioeconómicos*, alrededor de la mitad consideró que su situación económica familiar fue buena, y poco más de 40% opinó que fue regular. En la mayoría de los casos, la persona que trabajó en su casa fue el padre. La mayoría de los alumnos compartieron con la familia bienes como la laptop y aproximadamente dos terceras partes sólo tuvo para uso personal un teléfono celular.

En ambos subsistemas, el padre tuvo más años de estudios que la madre: ambos progenitores de los alumnos de la ENP tuvieron más años de escolaridad que los del CCH. En el primer grupo, el nivel de estudios predominante del padre fue licenciatura o más y el de la madre fue bachillerato o carrera técnica, mientras que el nivel de estudios predominante del padre y de la madre del segundo grupo fue secundaria o menos.

#### 4.2 Relación con el desempeño escolar

Existe una relación significativa de varios de los componentes del EMA con el desempeño escolar. Esta condición se cumple cuando los reactivos se analizaron de forma independiente o como factores y el desempeño escolar se midió mediante el índice de desempeño escolar (ver las Tablas 1 y 2). Sin embargo, cuando éste se midió mediante tipos de desempeño escolar —*Muy alto, Alto, Medio, Bajo, Muy bajo*— se observó una relación significativa con los factores y sólo con dos reactivos que exploraron consumo de drogas.

Tabla 1. Correlación del índice de desempeño escolar con factores del EMA al término del primero y del segundo año del bachillerato, ENP

Factor	1er año	2º año
Relaciones familiares	0.135**	0.136**
Percepción positiva de la escuela secundaria	0.107**	0.108**
Relaciones personales	0.062**	0.063**
Ansiedad	0.041**	0.044**
Depresión e ideas de suicidio	-0.070**	-0.070**
Accidentes	-0.073**	-0.072**
Nivel socioeconómico alto	-0.093**	-0.083**
Consumo de alimentos no deseables	-0.138**	-0.133**
Violencia física o psicológica	-0.149**	-0.152**
Consumo de drogas	-0.210**	-0.207**
Consumo de alcohol	-0.210**	-0.221**

\*\*p<0.01

Tabla 2. Correlación del índice de desempeño escolar con factores del EMA al término del primero y del segundo año del bachillerato, CCH

Factor	1er año	2º año
Relaciones familiares	0.155**	0.157**
Percepción positiva de la escuela secundaria	0.121**	0.112**
Relaciones personales	0.065**	0.062**
Ansiedad	0.020*	0.025**
Depresión e ideas de suicidio	-0.071**	-0.068**
Nivel socioeconómico alto	-0.087**	-0.089**
Accidentes	-0.098**	-0.108**
Consumo de alimentos no deseables	-0.136**	-0.136**
Violencia física o psicológica	-0.174**	-0.178**
Consumo de drogas	-0.244**	-0.254**
Consumo de alcohol	-0.276**	-0.309**

\*p<0.05; \*\*p<0.01

Los factores reflejaron condiciones psicosociales protectoras de la salud o de riesgo más que enfermedades o síntomas físicos. A medida que fue mejor o aumentó el desempeño escolar aumentó la presencia de factores protectores de la salud y disminuyó la presencia de factores de riesgo. Esta misma tendencia se dio al analizar los reactivos del EMA por categorías.

#### 4.2.1 Problemas de salud

Los alumnos que tuvieron menor desempeño escolar fueron los que han tenido *pérdida de peso sin causa aparente; articulaciones inflamadas con enrojecimiento y dolor; debilidad acompañada de aumento de sed y en la cantidad de orina; dolor de pecho o espalda que aumenta cuando respira; y debilidad con palidez y falta de aire al hacer ejercicio; antecedentes de enfermedades en la familia como problemas del corazón;*

*diabetes; depresión; alcoholismo; y tabaquismo;* han tenido que hospitalizarse, enyesarse o suturarse por accidentes *en la escuela; en la casa; y por hacer algún deporte.* También se observó que disminuyó la presencia del factor *Accidentes* a medida que mejoró el tipo de desempeño escolar en ambos subsistemas y años escolares; y haber tenido *accidentes* en la escuela o en la casa influyó negativamente en el desempeño escolar de los alumnos.

#### 4.2.2 Alimentación

Los alumnos que tuvieron mejor desempeño escolar *comieron más días a la semana en su casa y menos días se saltaron comidas o comieron entre comidas.* También se encontró que disminuyó la presencia del factor *Consumo de alimentos no deseables* a medida que mejoró el tipo de desempeño escolar; y haber *consumido alimentos no deseables* —como pizzas, sopes, refrescos, helados— influyó negativamente en su desempeño escolar.

#### 4.2.3 Sexualidad

La vida sexual de los alumnos de la ENP y del CCH en los dos años escolares se relacionó con el desempeño escolar. Los alumnos que tuvieron mejor desempeño escolar no tuvieron *relaciones sexuales* y sólo en el CCH, los que comenzaron esta actividad *después de los 17 años.*

#### 4.2.4 Salud mental

En la ENP, los alumnos que tuvieron menor desempeño escolar para bajar de peso en los últimos tres meses *hicieron ejercicio dos o más horas al día, dejado de comer un día o más,* y sólo al término del segundo año, *tomaron pastillas especiales.* Esto mismo se observó en el CCH en ambos momentos escolares con los alumnos que *dejaron de comer un día o más y vomitaron al comer.* También se encontró que aumentó la presencia del factor *Ansiedad* a medida que

mejoró el tipo de desempeño escolar mientras que la del factor *Depresión e ideas de suicidio* disminuyó. Otro hallazgo fue haber tenido *Depresión e ideas de suicidio*, ya que influyó negativamente en el desempeño escolar mientras que tener *Ansiedad* influyó positivamente.

#### 4.2.5 Relaciones interpersonales

Los alumnos que tuvieron *Buena* relación con *su madre, sus hermanos, su padre, sus profesores, otros parientes o vecinos* presentaron mejor desempeño escolar que aquellos con una relación *Indiferente*. Además, los alumnos que tuvieron mejor desempeño escolar frecuentemente con su familia *resolvieron en conjunto los problemas, se pidieron ayuda unos a otros, y expresaron cada uno fácilmente lo que deseaba*. También se encontró que aumentó la presencia de los factores *Relaciones familiares* y *Relaciones personales* a medida que mejoró el tipo de desempeño escolar en ambos subsistemas y en los dos años escolares. Las *Relaciones familiares* en ambos subsistemas y las *Relaciones personales* sólo en el CCH influyeron positivamente en el desempeño escolar.

#### 4.2.6 Violencia

Los alumnos que tuvieron menor desempeño escolar fueron *violados o abusados sexualmente; presionados para consumir drogas dentro o cerca de su escuela o en un antro o fiesta; agredidos a golpes en su colonia, su casa o su escuela; agredidos con insultos y humillaciones en su colonia, su casa o su escuela; asaltados; y tenido un familiar lesionado por asalto*. También se encontró que aumentó la presencia del factor *Violencia física o psicológica* a medida que disminuyó el tipo de desempeño escolar; y vivir *violencia física o psicológica* influyó negativamente en el desempeño escolar.

#### 4.2.7 Consumo de sustancias psicoactivas

Los alumnos que tuvieron menor desempeño escolar han consumido *drogas, bebidas alcohólicas o fumado*. Los que consumieron bebidas alcohólicas ocasionalmente al año (*1 a 3 veces al año*) tuvieron mejor desempeño escolar que los que consumieron con mayor frecuencia *al mes y a la semana*. Además, entre menor fue su desempeño escolar aumentó *el número de copas que consumen cuando toman*. Esto mismo se observó en la ENP con los alumnos que *consumieron alucinógenos o marihuana*, y en el CCH con los que *consumieron anfetaminas, éxtasis o tacha; alucinógenos; cocaína; o marihuana*.

En el CCH se encontró que hubo una mayor proporción de alumnos con desempeño *Muy alto* que consumieron drogas en comparación con los que tuvieron desempeños *Alto y Medio* y sólo al término del primer año, con los que tuvieron desempeño *Bajo*. Esto último coincide al término del primero año, con una mayor proporción de alumnos con desempeños *Muy alto, Muy bajo y Bajo* que han consumido marihuana en los *últimos 30 días*.

También se encontró que la presencia de los factores *Consumo de drogas y Consumo de alcohol* aumentó a medida que disminuyó el tipo de desempeño escolar. Por último, en el CCH al término del segundo año escolar la presencia del factor *Consumo de alcohol* aumentó a medida que disminuyó el tipo de desempeño escolar entre los alumnos de los cinco tipos de desempeño.

#### 4.2.8 Actividades extraescolares

El desempeño de los alumnos fue mejor si pasan más tiempo con *su familia* y menos tiempo con *su pareja o sus amigos*. En la ENP, los alumnos con mejor desempeño sólo *A veces escucharon música, vieron la tele y/o jugaron videojuegos, se entretuvieron con la computadora, tocaron un instrumento* y sólo al término del primer año, *hicieron deporte*



en comparación con aquellos que lo hicieron *con mucha frecuencia* o *no lo hicieron*. Además, el desempeño de los alumnos fue mejor conforme aumentó la frecuencia con que *bailaron* o *leyeron libros* y disminuyó la frecuencia de *ir al cine* o *pasear en plazas comerciales*; y sólo al término del segundo año, *hacer deporte*.

En el CCH, los alumnos que tuvieron menor desempeño escolar *no vieron la tele* y/o *jugaron video juegos* y *no descansaron* en comparación con aquellos que realizaron estas actividades *con mayor frecuencia*. Los que con mayor frecuencia *hicieron deporte*, *tocaron un instrumento musical* o *fueron al cine* o *pasearon en plazas comerciales* tuvieron un desempeño menor que aquellos que lo hicieron con menos frecuencia. En cambio, el desempeño fue mejor a medida que los alumnos *en su tiempo libre leyeron libros* con mayor frecuencia.

#### 4.2.9 Nivel socioeconómico

En la ENP, los alumnos cuya madre o padre con estudios de *Licenciatura* o *más* tuvieron mejor desempeño que aquellos cuya madre o padre tienen *Bachillerato*, *carrera técnica* y *Secundaria* o *menos*. Mientras en el CCH, los alumnos cuyo padre tuvieron estudios de *Licenciatura* o *más* tuvieron mejor desempeño que aquellos cuyo padre tiene *Bachillerato*, *carrera técnica* y *Secundaria* o *menos*. Además, en este subsistema al término del segundo año escolar, los alumnos cuya madre con estudios de *Licenciatura* o *más* tuvieron mejor desempeño que aquellos cuya madre tuvo *Secundaria* o *menos*.

También se encontró que la presencia del factor *Nivel socioeconómico alto* aumentó a medida que disminuyó el tipo de desempeño escolar; y tener *Nivel socioeconómico alto* influyó negativamente en el desempeño escolar.

#### 4.2.10 Ambiente escolar

Los alumnos que tuvieron mejor desempeño escolar *percibieron de forma positiva su escuela secundaria*. En la ENP los alumnos que procedieron de *escuela privada* tuvieron mejor desempeño que los de *escuelas públicas de la SEP*. Además, los que invirtieron en transportarse *2 hrs. o más* tuvieron menor desempeño que quienes invirtieron *45 min. o menos*. También se encontró que la presencia del factor *Percepción positiva de su escuela secundaria* aumentó conforme fue mejor el tipo de desempeño escolar; y si la *percepción de la escuela secundaria* fue *positiva* entonces influyó positivamente en el desempeño escolar de los alumnos.

#### Referencias

- Aloise, P., Crucikank, C. & Chávez, E. (2002). Cigarette smoking and perceived health in school dropouts: A comparison of Mexican American and non-hispanic white adolescents. *Journal of Pediatric Psychology*, 27 (6), 497-507.
- Auyeung, P.K. & Sands, J.S. (1993). An evaluation of secondary school studies as predictor of performance for accounting majors. *Australian Educational Research*, 20 (3), 51-61.
- Bridgeland, J.M., Dilulio, J.J. & Burke, K. (March, 2006). *The silent epidemic perspectives of high school dropouts*. A report by Civic Enterprises in association with Peter D. Harte Research Associates for the Bill & Melinda Gates Foundation. Disponible en: <http://www.civicerprises.net/pdfs/thesilentepidemi c3-06.pdf>
- Cabrera, A.F., Nora, A. & Castañeda, M. B. (1993). College persistence: Structural equations modelling test of an integrated model student retention. *Journal of Higher Education*, 64 (2), 123-139.
- Clark, E. & Ramsay, W. (1990). Problems of retention in tertiary education. *Education Research and Perspectives*, 17 (2), 47-59.
- Cox, R., Zhang, L., Johnson, W. & Bender, D. (2008). Academic performance and substance use: Findings from a State survey of public high school students. *Journal of School Health*, 77 (3), 109-115.
- Dirección General de Evaluación Educativa. [DGEE]. (2008). *Programa piloto para estimular el desempeño escolar de los alumnos de primer ingreso de bachillerato de la UNAM*. DGEE, UNAM. Documento interno (inédito).
- Dirección General de Servicios Médicos, UNAM [DGSM]. (2008). *Examen Médico Automatizado*. Disponible en: <http://www.dgsm.unam.mx/web/ema.html>
- Evans, M.A. (March, 1999). *School leavers' transition to tertiary study: A literature review*. Department of Econometrics and Business Statistics, Monash University. Disponible en:

- <http://www.buseco.monash.edu.au/ebs/pubs/wpapers/1999/wp3-99.pdf>
- Florence, M.D., Asbridge, M. & Veugelers, P. (2008). Diet quality and academic performance. *Journal of School Health*, 78 (4), 209-215.
- Gillespie, M. & Noble, J. (1992). *Factors affecting student persistence: A longitudinal study*. American College Testing Program, Iowa City. Disponible en: [http://www.act.org/research/reports/pdf/ACT\\_RR92-04.pdf](http://www.act.org/research/reports/pdf/ACT_RR92-04.pdf)
- Haas, S. & Fosse, N.E. (2008). Health and the educational attainment of adolescents: Evidence from the NLSY97. *Journal of Health and Social Behavior*, 49, 178-192.
- Hall-Lande, J., Eisenberg, M.E., Christenson, S.L. & Neumark-Sztainer, D. (2007). Social isolation, psychological health and protective factors in adolescence. *Adolescence*, 42 (166), 265-286.
- Huurre, T., Aro, H., Rahkonen, O. & Komulainen, E. (2006). Health, lifestyle, family and school factors in adolescence: predicting adult educational level. *Educational Research*, 48 (1), 41-53.
- Instituto Mexicano de la Juventud [IMJ]. (2006). *Encuesta Nacional de Juventud 2005: Resultados preliminares*. Disponible en: <http://cendoc.imjuventud.gob.mx/investigacion/encuesta.html>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2008). Población total por grupo quinquenal de edad según sexo, 1950 a 2005. Disponible en: <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/espanol/rutinas/ept.asp?t=mpob03&s=est&c=3180>
- Levitz, R., Noel, L. & Richter, B. (1999). Strategic moves for retention success. *New Directions for Higher Education*, 108, 31-49.
- Lotkowski, V., Robbins, S. & Noeth, R. (2004). *The role of academic and non-academic factors in improving college retention*. USA: ACT Policy Report. Disponible en: [http://www.act.org/research/policymakers/pdf/college\\_retention.pdf](http://www.act.org/research/policymakers/pdf/college_retention.pdf)
- Mc Creary Centre Society [MCS]. (2008). *A picture of health: Highlights from the 2008 BC Adolescent Health Survey*. Disponible en: <http://www.mcs.bc.ca/pdf/AHS%20IV%20March%20030%20Final.pdf>
- Murray- Harvey, R. (1993). Identifying characteristics of successful tertiary students using path analysis. *Australian Educational Researcher*, 20 (3), 63-81.
- National Center on Secondary Education and Transition [NCSET]. (2006). *The role of parents in dropout prevention: Strategies that promote graduation and school achievement*. Disponible en: <http://www.ncset.org/publications/>
- Needham, B., Crosnoe, R. & Muller, Ch. (2004). Academic failure in secondary school: The inter-related role of health problems and educational context. *Social Problems*, 51 (4), 569-586.
- Neumark-Sztainer, D., Story, M., Fench, S. & Resnick, M. (1997). Psychosocial correlates of health compromising behaviors among adolescents. *Health Education Research*, 12 (1), 37-52.
- Nunally, J. (1995). *Teoría Psicométrica*. México, DF: Mc Graw Hill.
- Pérez, L. (2001). Los factores socioeconómicos que inciden en el rezago y la deserción escolar. En: A. Romo López (Coord.). *Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES: Propuesta metodológica para su estudio* (pp. 51-74). México: ANUIES.
- Piko, B.F. (2007). Self-perceived health among adolescents: the role of gender and psychosocial factors. *European Journal of Pediatrics*, 166, 701-708.
- Rink, E. & Tricker, R. (2005). Promoting healthy behaviors among adolescents: A review of the resiliency literature. *American Journal of Health Studies*, 20 (1), 39-45.
- Robbins, S., Allen, J., Casillas, A. & Peterson, C. (2006). Unraveling the differential effects of motivational and skills, social and self-management measures from traditional predictors of college outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 98 (3), 598-616.
- Romo, A. & Fresán, M. (2001). Los factores curriculares y académicos relacionados con el abandono y el rezago. En: A. Romo López (Coord.). *Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES: Propuesta metodológica para su estudio* (pp. 51-74). México, DF: ANUIES.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2009). *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras, ciclo escolar 2008-2009*. México: SEP. Disponible en: <http://www.dgpp.sep.gob.mx/Principales.pdf>
- Secretaría de Salud [SS]. (2003). *La salud de adolescentes en cifras*. Disponible en: [http://www.adolesc.org.mx/saludpublica/45s1\\_19.pdf](http://www.adolesc.org.mx/saludpublica/45s1_19.pdf)
- Secretaría de Salud [SS]. (2006). Encuesta Nacional de Salud y Nutrición, ENSANUT. Disponible en: <http://www.todoendabetes.org/diabe2/pdf/ensanut2006.pdf>
- Taras, H. & Potts-Datema, W. (2005). Chronic health conditions and student performance at School. *Journal of School Health*, 75 (7), 255-266.
- World Health Organization [WHO]. (2008). *Inequalities in young people's health. Health behaviour in school-aged children international report from the 2005/2006 survey*. Disponible en: <http://www.education.ed.ac.uk/cahru/>

## DA NORMATIVIDADE DA DEFINIÇÃO DE SUCESSO ESCOLAR NO ENSINO SUPERIOR À PLURALIDADE DAS VIVÊNCIAS ESTUDANTIS: TRAJETÓRIAS E PERFIS DE MOBILIDADE NA UNIVERSIDADE DE LISBOA

**Línea 1.** Factores asociados al abandono. Tipos y perfiles de abandono

ALVES, Natália

ALMEIDA, Ana Nunes

VIEIRA, Maria Manuel

Universidade de Lisboa - PORTUGAL

e-mail: nalves@ie.ul.pt

**Resumen.** Nesta comunicação pretendemos interrogar a definição estatística de sucesso, proposta pela OCDE e adoptada pelos estabelecimentos de ensino superior em Portugal: «a taxa de sucesso no ensino superior é definida como a proporção dos entrados pela 1ª vez num dado ciclo de estudos que completam com sucesso esse ciclo. É calculada pelo rácio do número de estudantes diplomados em relação ao número de estudantes entrados pela 1ª vez nesse ciclo n anos antes, sendo n o número de anos de estudo requeridos para completar o referido ciclo.» (OCDE, 2004, citado in OCES, 2006:3). Esta definição institucional hegemónica, baseada na sequencialidade e linearidade das trajetórias escolares, mostra-se, em nosso entender, incapaz de dar conta da multiplicidade de configurações que os percursos estudantis no ensino superior assumem. É por isso que esta visão redutora do sucesso escolar, que pressupõe um padrão de trajetória único, associado a uma figura exclusiva de aluno - a do estudante a tempo inteiro, totalmente disponível para desempenhar o seu ofício de aluno -, não contempla nem a possibilidade de serem trilhados outros percursos alternativos, mais lentos e eventualmente mais intermitentes, protagonizados por jovens ou adultos que conciliam a condição estudantil, com o exercício de uma atividade profissional e, nalguns casos, com responsabilidades familiares; nem a possibilidade de reorientações vocacionais materializadas em mudanças de curso. Que percursos-tipo de sucesso, insucesso e abandono protagonizam os estudantes do 1º ano da Universidade de Lisboa? É a questão a que nos propomos responder com base num inquérito por questionário aplicado on line, no âmbito do Projeto “Insucesso e abandono escolares na Universidade de Lisboa: cenários e percursos” desenvolvido na Reitoria da Universidade de Lisboa, em Novembro de 2009, a todos os estudantes de licenciatura que se tinham matriculado na Universidade de Lisboa no ano letivo 2008-2009. A análise realizada permitiu-nos identificar tipos diferentes de trajetórias e de perfis de mobilidade que dão conta da multiplicidade de configurações que o sucesso, o insucesso e o abandono assumem e que contribuem para interrogar a definição normativa de sucesso no ensino superior que implicitamente veicula uma figura única de estudantes e apenas aceita como legítimos e desejáveis os percursos académicos contínuos e lineares.

**Descriptorios o Palabras Clave:** Ensino Superior, Sucesso, Insucesso, Abandono

## 1 Sucesso, insucesso e abandono no ensino superior

O insucesso e o abandono escolar no ensino superior, apesar do interesse que têm vindo a adquirir, não são problemáticas novas na sociedade portuguesa. Com efeito, nos finais dos anos sessenta, o estudo fundador de Sedas Nunes dava conta da reduzida taxa de sucesso neste grau de ensino, colocando em evidência a “baixa eficiência interna global do ensino superior” (Nunes, 1968a: 354-355).

Esta deficitária “eficiência” decorre da conjugação de dois fenómenos: o da reprovação e o do abandono. Como este estudo desvenda, observa-se “de um lado, uma reacção mais caracteristicamente masculina, de insistência e prossecução dos cursos, a exprimir-se numa considerável proporção de alunos com “estudos arrastados” para além das idades em que normalmente se frequenta a Universidade”; como se, acrescentamos nós, estes jovens estivessem a contra gosto compelidos a desempenhar o papel que lhes estaria previamente outorgado, submetendo-se sem entusiasmo à frequência do curso indicado, por outrem, como mais apropriado à sua futura condição social. E, “(...) do outro, uma reacção, mais predominantemente feminina, de desistência e abandono dos cursos, antes de concluídos (...)” (Nunes, 1968a: 356) eventualmente denunciadora de uma diferencial valorização do matrimónio, relativamente aos estudos e à profissão, como atributo da condição feminina, no caso das mulheres das classes sociais mais favorecidas. Assim, se o peso dos determinismos sociais de classe se revela decisivo no acesso a este nível de ensino, o mesmo parece não ocorrer no que toca ao sucesso.

Contrariamente às teses de Bourdieu e Passeron (1964), a qualidade de herdeiros (económicos e culturais) que a maioria destes estudantes universitários inegavelmente ostenta não lhes outorga, automaticamente, correspondentes vantagens escolares. Aliás, o carácter “escolástico” da pedagogia então

praticada no ensino superior português, muito colada aos textos canónicos recomendados (as “sebentas”) e totalmente dependente do desempenho demonstrado nos exames, parece limitar drasticamente qualquer veleidade diletante, remetendo os estudantes à tarefa de “preparação para os exames” (Nunes, 1968b: 453). De facto, o seu investimento no estudo revela uma notória irregularidade ao longo do ano, em estreita dependência do calendário dos exames (ibidem: 452-453), a desvendar uma verdadeira “(...) aritmética utilitária, em virtude da qual os desejos de dominar as matérias são estritamente decalcados das exigências do sistema de avaliação” (Perrenoud, 1995: 81). Mais do que uma relação desinteressada com a cultura escolar, o que o estudo de Sedas Nunes demonstra é que esta minoria de jovens privilegiados estabelece, bem pelo contrário, uma relação utilitarista com o saber (Perrenoud, 1995).

Ora, a prática generalizada de “arrastamento” dos estudos não deixa de exercer efeitos de incorporação social. De tão frequente junto de uma população tão restritivamente selecionada, o fenómeno do insucesso escolar na universidade encontra-se amplamente “naturalizado”, não constituindo um problema social.

Quatro décadas mais tarde, a paisagem escolar encontra-se radicalmente modificada e o insucesso no ensino superior francamente reduzido (Vieira, 2007). Paradoxalmente, é justamente no momento em que o sucesso se consolida que o insucesso escolar surge como “problema” social. De facto, muito mais generalizado do que outrora, o sucesso tende a assumir agora a condição de norma, condenando à condição de “desviante” qualquer situação escolar contrária. Num contexto de uma maior democratização no acesso ao ensino superior, da difusão do *new public management* na educação (Zanten, 2004), da crise financeira e da crescente regulação e monitorização das políticas educativas por via das comparações internacionais (Barroso e Carvalho; 2008; Lawn e Nóvoa, 2005) a promoção do sucesso

escolar surge como um dos objetivos das políticas públicas e da ação dos estabelecimentos deste grau de ensino. É precisamente a comparação internacional dos desempenhos dos sistemas educativos nacionais que encoraja a adoção de um conjunto diversificado de indicadores estatísticos no qual a taxa de sucesso no ensino superior se enquadra. Portugal não foge a esta tendência e adota a definição estatística proposta pela OCDE: “taxa de sucesso no ensino superior é definida como a proporção dos entrados pela 1ª vez num dado ciclo de estudos que completam com sucesso esse ciclo. É calculada pelo rácio do número de estudantes diplomados em relação ao número de estudantes entrados pela 1ª vez nesse ciclo n anos antes, sendo n o número de anos de estudo requeridos para completar o referido ciclo.” (OECD, 2004, citado in OCES, 2006:3).

Todavia, esta definição institucional hegemónica, baseada na sequencialidade e linearidade das trajetórias escolares, mostra-se incapaz de dar conta da multiplicidade de configurações que os percursos estudantis no ensino superior assumem. É por isso que esta visão redutora do sucesso escolar, que pressupõe um padrão de trajetória único, associado a uma figura exclusiva de aluno - a do estudante a tempo inteiro, totalmente disponível para desempenhar o seu ofício de aluno -, não contempla a possibilidade de serem trilhados outros percursos alternativos, mais lentos e eventualmente mais intermitentes, protagonizados por jovens ou adultos que conciliam a condição estudantil, com o exercício de uma atividade profissional e, nalguns casos, com responsabilidades familiares.

Além disso, esta definição institucional não contempla a possibilidade de reversibilidade de percursos, dimensão esta imbricada no processo de individualização nas sociedades contemporâneas (Wagner, 1996;

Giddens, 1994), assente numa conceção não necessariamente linear das experiências sociais. A reversibilidade dos percursos que pode advir do confronto entre os futuros idealizados e a experiência estudantil concreta adquire, no caso português, uma maior amplitude em virtude do mecanismo do *numerus clausus*. Este mecanismo, que exclui muitos estudantes do curso que era a sua primeira opção, provoca um desajustamento entre vocação e colocação que alguns se recusam a aceitar. A primazia dada à autenticidade de uma escolha vivida como vocação, que está na origem das atitudes de não conformação – sucessivas tentativas de entrada no curso almejado, mudanças de cursos, transferências – pode desembocar num “sucesso subjetivo” que as estatísticas oficiais se mostram incapazes de captar. Estes itinerários que escapam à linearidade prescrita e que são institucionalmente contabilizados como insucesso ou abandono, são subjetivamente apreciados pelos seus protagonistas como processos imprescindíveis na busca da realização de si. Neste sentido, tempo institucional e tempo individual de sucesso escolar podem não necessariamente coincidir nem significar forçosamente o mesmo...

Que percursos-tipo de sucesso, insucesso e abandono protagonizam os estudantes do 1º ano da Universidade de Lisboa? É a pergunta a que pretendemos responder e que nos permite desvendar a multiplicidade de configurações que o sucesso, insucesso e abandono escolares no ensino superior podem assumir.

## 2. Metodologia

Para compreender a complexidade dos fenómenos de sucesso, insucesso e abandono no ensino superior, e em particular na Universidade de Lisboa, a opção metodológica recaiu, numa primeira fase do Projeto “Insucesso e Abandono Escolares da Universidade de Lisboa: cenários e percursos”, sobre uma abordagem de natureza

extensiva e quantitativa que se traduziu na aplicação de um inquérito por questionário.

As perguntas que compõem o instrumento de recolha de dados foram agrupadas em torno de três eixos analíticos que correspondem aos três blocos de questões em que está organizado. O primeiro bloco contempla as questões que permitem caracterizar os percursos dos estudantes durante o 1º ano na Universidade de Lisboa e identificar as dúvidas, as hesitações e as incertezas com que se debateram nesse período decisivo para a sua integração e permanência no ensino superior (Tinto, 1988; Coulon, 1997). O segundo bloco congrega as perguntas que se destinam a identificar as representações sobre o ensino superior, em geral, e a Universidade de Lisboa, em particular. O último bloco agrupa as perguntas que permitem analisar o grau de satisfação dos estudantes com os aspetos pedagógicos, institucionais, organizacionais e relacionais da experiência universitária, aspetos esses que, como vários autores referem, influenciam a permanência no ensino superior e o desempenho académico no primeiro ano da licenciatura (Thomas, 2002; Tinto, 2006; Grayson, 1997; Herzog, 2005; Ozga e Sukhnandan, 1998).

O questionário foi construído com recurso à ferramenta Survey Monkey e enviado por e-mail, em Novembro de 2009, a todos os estudantes que se tinham matriculado na Universidade de Lisboa no ano letivo 2008-2009. Obtiveram-se 1253 respostas num universo de 3894 estudantes, o que corresponde a uma taxa de resposta de 32%. Os dados recolhidos foram objeto de tratamento estatístico com recurso a estatísticas uni, bi e multivariada.

### **3. Um ano depois: ficar, mudar ou abandonar**

A entrada no ensino superior está longe de ser para todos os jovens um ponto de chegada; para alguns ela corresponde a um ponto de partida para um percurso académico diferente. Com efeito, o primeiro ano na universidade

pode constituir uma experiência probatória, um período em que as trajetórias passadas e os projetos vocacionais são reavaliados e as escolhas, nalguns casos forçadas, passam por um criterioso processo de escrutínio. Conhecer os percursos dos estudantes da UL um ano após a sua entrada é uma forma de entender como lidam com os desafios, as tensões e os dilemas do 1º ano bem como as configurações que o sucesso, insucesso e abandono escolares assumem nas suas trajetórias.

Um ano após a matrícula na Universidade de Lisboa, a grande maioria dos estudantes (84%) mantinha-se fiel à sua escolha inicial, permanecendo no mesmo curso; aproximadamente um em cada dez tinha reorientado o seu percurso, encontrando-se a frequentar um outro curso; apenas uma reduzida percentagem (3,2%) tinha abandonado o ensino superior. Ora, um dos primeiros aspetos que ressalta deste retrato reside precisamente na reduzida percentagem de alunos investidos em processos de reorientação vocacional (12,5%), quando comparada com os 34,8% que não obtiveram colocação na sua primeira opção. As razões para a permanência num curso não desejado são várias, mas o que os dados nos revelam é que muitos destes jovens terão certamente ultrapassado as dúvidas e os dilemas de uma “não escolha”, construindo um sentido para o seu processo de escolarização no ensino superior e reconvertendo os seus projetos vocacionais iniciais.

#### **3.1. Trajetórias de abandono**

A análise das trajetórias de abandono de que são protagonistas os estudantes do 1º ano é um contributo fundamental para compreender a complexidade de um fenómeno que, embora tenha vindo a diminuir, se mantém como um dos indicadores do disfuncionamento do subsistema do ensino superior. Uma abordagem minimalista que o entenda como uma rejeição liminar da formação universitária expressa no cálculo da taxa de

abandono corre o risco de ocultar a sua complexidade social, desde logo porque para a maioria destes estudantes o abandono não é percebido como uma decisão definitiva e sem retorno. Com efeito, 89,2% dos que abandonaram, considera-o como uma paragem temporária que, nalguns casos, não corresponde sequer ao abandono do universo escolar.

A situação em que se encontram os desistentes da UL revela-nos precisamente uma pluralidade de condições perante a educação e o trabalho que contribuem para desvendar os múltiplos sentidos que o abandono encerra. Para a maioria dos estudantes (60,5%), o abandono do ensino superior correspondeu à assunção da condição de trabalhador a tempo inteiro. Divididos entre o trabalho e o estudo, 34,9% dos que abandonaram o curso fizeram-no para assumir, em exclusividade, o estatuto de trabalhador; já os restantes 25,6% trocaram literalmente a condição estudantil pela de assalariado. Colocados maioritariamente num curso que não era a sua primeira opção, a obtenção de um emprego terá certamente sido o pretexto para resolver as tensões decorrentes do desajustamento entre o projeto desejado e o projeto imposto. O ingresso no mercado de trabalho ter-se-á apresentado a estes jovens, na sua maioria proveniente de grupos domésticos dotados de reduzidos recursos económicos e culturais, como um projeto viável no quadro dos riscos e incertezas que a sua manutenção num curso não pretendido acarretava. Não é pois de estranhar que as duas únicas razões apresentadas para justificar o abandono e que remetem para as saídas profissionais - “*Não ir obter resultados profissionais*”; “*As oportunidades de trabalho para tal curso eram mínimas*”- tenham sido apresentadas por estudantes deste grupo.

Situação diferente é a dos restantes 29,5%. Ao contrário dos seus colegas para quem o abandono corresponde a uma opção pelo mundo do trabalho, estes mantêm-se ligados ao universo escolar quer porque se encontram a frequentar um curso de nível não superior

(7%), quer porque estão a preparar uma nova candidatura ao ensino superior (25,6%). Ora, só uma conceção estritamente institucional e estatística do abandono permite contabilizar estes estudantes nessa categoria. Em boa verdade, nenhum deles abandonou, efetivamente, a formação. Uns deslocaram-se para outras ofertas, certamente mais adequadas ao seu projeto profissional; outros, rejeitando a conformação a um projeto que não era o seu ou confrontados com o questionamento de uma vocação que davam como certa, estão investidos na criação das condições que lhes permitam a sua realização pessoal e a expressão subjetiva da sua autenticidade.

As razões avançadas pelos desistentes para justificarem o seu abandono são variadas e replicam, na generalidade, as que são apresentadas noutros estudos sobre a temática (Curado e Machado, 2006; Veloso *et al.* 2010).

Tabela 1. Razões para o abandono do curso

Razões	%
Conciliação Estudo-Trabalho-Família	30,6
Vocação	25,8
Questões Financeiras	19,4
Aspetos pedagógicos	17,7
Saídas Profissionais	3,2
Outras	3,4

Fonte: OPEST/RUL

A “conciliação escola-trabalho-família” é a razão mais referida pelos desistentes. O exercício de uma atividade profissional é, para muitos, incompatível com as exigências do ofício de estudante universitário e as responsabilidades familiares. As tensões que resultam da busca em conciliar estes três planos de vida são de difícil superação e acabam por conduzir ao abandono dos estudos. Embora os dados estivessem lançados à partida, o desejo de estudar, conduz alguns a acreditarem que, com o seu esforço individual, essa conciliação seria possível. No entanto, a vivência quotidiana parece ter-se encarregado de lhes mostrar como estavam enganados.

O segundo grupo de razões atribui o abandono às dificuldades na concretização do projeto em que estavam investidos. A designação “Vocação” acolhe as explicações que dão conta das tensões e dos dilemas vocacionais com que alguns estudantes se debatem no primeiro ano da universidade. Ora estas tensões e dilemas não são específicos dos desistentes, como veremos mais adiante. O que confere a este grupo a sua especificidade é a estratégia a que recorre: o abandono, ainda que temporário, do ensino superior. O desajustamento entre vocação e colocação em virtude do regime de *numerus clausus* - *Não ter novamente conseguido ingressar no curso em que realmente pretendo ingressar* - surge, uma vez mais, como o motivo das tensões vividas e que está na origem da decisão tomada. Mas, como o primeiro ano é um período de validação, nuns casos, de questionamento das escolhas realizadas, noutros, que obriga a um trabalho reflexivo sobre si, não é de estranhar que a desilusão com o curso escolhido - *O curso não era o que esperava* - e a reorientação vocacional - *Ambiciono outro curso, diferente daquele a que me inscrevi primeiramente* - surjam também como razões explicativas para o abandono do curso em que estavam matriculados.

Uma terceira ordem de razões está relacionada com “questões financeiras”. Sendo Portugal um dos países onde o financiamento do ensino superior mais recai sobre os estudantes e as famílias (Cerdeira, 2012), não é de estranhar que os custos diretos e indiretos da sua frequência surjam como um dos motivos que conduziram alguns estudantes a desistirem. E, se, como é o caso dos trabalhadores estudantes, às dificuldades de conciliação entre escola-trabalho-família se acrescentarem os problemas financeiros, a permanência no ensino superior surge como um problema irresolúvel.

No entanto, as questões financeiras não têm um significado único. Se nuns casos elas remetem diretamente para os custos da frequência do ensino superior (propinas,

material didático, deslocações) têm uma valoração negativa e são um fator impeditivo da realização de um projeto; noutros, como é o caso dos mais jovens que trocaram a universidade pelo ingresso no mundo do trabalho, o salário que passam a auferir permite a conquista da independência económica e iniciar o processo de transição para a vida adulta. O apelo da autonomia, num contexto académico pleno de riscos e incertezas, como vimos anteriormente, surge, para estes jovens, como irresistível e potenciador de um outro projeto de vida.

A última categoria de razões, com expressão, prende-se com os “aspectos pedagógicos e organizacionais”. A transição para o ensino superior é acompanhada por uma enorme mudança das estratégias pedagógicas, dos ritmos de trabalho, das relações com os professores, do tipo de trabalho académico (Vieira, 2007; Almeida e Vieira, 2009; Tavares *et al*, 2003). A adaptação a todas estas mudanças implica, por parte dos recém-chegados à Universidade, a aprendizagem de um novo ofício de estudante. Tratando-se de um desafio com que todos se confrontam, nem todos parecem igualmente capazes de o superarem. O *volume da matéria a estudar*, a *pouca adequação dos cursos e das metodologias aos estudantes-trabalhadores* e a *ausência de apoio pedagógico* são outras das razões que os desistentes apontam como estando na origem do seu abandono. Mas se, por um lado, estas razões podem ser entendidas como uma dificuldade individual de lidar com uma nova experiência académica, por outro, elas são também reveladoras do funcionamento das instituições do ensino superior e da importância que os fatores institucionais e organizacionais têm no processo de integração no ensino superior (Tinto, 2006; Pinto, 2002).

### 3.2. Trajetórias de mobilidade

A análise das trajetórias de mobilidade é mais um contributo para desvendar a complexidade de situações sociais que se escondem sob a



designação institucional e estatística de abandono e insucesso. Elas exprimem quer a não conformação com um projeto que é imposto por via do mecanismo do *numerus clausus*, quer a reorientação vocacional após o confronto com o curso escolhido. Por isso, a mudança em que estiveram investidos teve como destino, para a quase totalidade dos estudantes, um curso diferente daquele que abandonaram.

Tabela 2. Distribuição dos alunos que mudaram de curso

Curso e estabelecimento de destino	%
Outro curso e outra Universidade	37,9
Outro curso na mesma Faculdade da UL	23,5
Outro curso noutra Faculdade da UL	19,6
Outro curso no Ensino Politécnico	14,4
Outro equivalente noutra universidade	4,4
Total	100,0

Fonte: OPEST/RUL

A busca da realização do projeto desejado conduz a maioria dos jovens (53,2%) para fora do território da Universidade de Lisboa. Uns foram para outras universidades; outros, para institutos politécnicos. Contudo, uma parte não negligenciável (43,1%) permaneceu na UL, limitando-se a mudar de curso.

A decisão de mudar está ancorada num conjunto diversificado de motivos, reveladores das tensões e dos dilemas com que se debatem os recém-chegados à universidade. No entanto, apesar da multiplicidade de razões apresentadas, três congregam a grande maioria das respostas (71,9%): a vocação, os aspetos pedagógicos e a cultura e clima do curso ou da faculdade.

A transição para o ensino superior é, como já referimos, um período particularmente dilemático para muitos jovens recém-chegados à universidade. A adaptação a um novo contexto institucional, organizacional e pedagógico, a aprendizagem de um novo ofício de estudante, o confronto com as decisões vocacionais tomadas e, nalguns casos, o desajustamento entre a vocação e a colocação num curso que não foi a primeira opção, fazem do 1º ano, um ano particularmente crítico no percurso académico

de muitos jovens. Não é por isso de estranhar que as razões mais evocadas para a mudança do curso sejam as que se prendem com a realização do projeto individual e com a integração num novo ambiente académico e sociocultural.

Tabela3. Razões para a mudança de curso

Razões	
Vocação	53,2
Aspetos pedagógicos	15,3
Cultura e clima do Curso/UO	10,6
Saídas profissionais	7,2
Qualidade e imagem do curso/UO	2,6
Deslocado do ambiente familiar	3,0
Resultados académicos obtidos	2,1
Conciliação Estudo-Trabalho- Família	0,9
Questões financeiras	0,9
Outra razão	4,2
Total	100,0

Fonte: OPEST/RUL

Uma vez mais, o desajustamento entre a vocação e a colocação – *o curso que frequentava não era o curso que pretendia* – surge como uma das razões mais evocadas para a mudança. Mas para outros, colocados no curso que desejavam, a decisão de mudar de curso resulta do questionamento do projeto vocacional em que estavam investidos.

O confronto entre as expectativas e a antevisão de um futuro profissional na área escolhida, leva alguns estudantes a questionarem as suas escolhas e a optarem por reequacionar o seu projeto. Afinal, não gostavam do curso que tinham escolhido, não era o que estavam à espera, não iam ser felizes...

Se, para a maioria dos estudantes é a concretização de um projeto vocacional que os move, para outros é a dificuldade de adaptação a um novo contexto académico que está na origem da decisão tomada. A transição para a Universidade revelou-se um obstáculo difícil de ultrapassar, em especial no que respeita aos aspetos pedagógicos. A dificuldade das matérias e as características do corpo docente são os motivos mais apontados para a reorientação do projeto vocacional.

No entanto, a dificuldade atribuída aos conteúdos programáticos do curso assume

duas configurações semânticas distintas. Fazendo eco das palavras de alguns professores da UL (Almeida, Curado e Oliveira, 2010), a *falta de bases do secundário* é a explicação avançada por alguns entrevistados para as dificuldades académicas com que se confrontaram no 1º ano. Para outros, a dificuldade é inerente aos próprios conteúdos e conduz à perda de sentido do trabalho académico,

Mas não é apenas a exigência e a complexidade das novas temáticas que se constitui num fator crítico para os estudantes que mudaram de curso. A qualidade pedagógica do corpo docente é, por alguns, apontada como uma das razões que dificultou a sua adaptação e contribuiu para a alteração do percurso académico

Independentemente das razões que estiveram na origem da mudança de curso, a avaliação da decisão tomada não podia ser mais positiva. A mudança permitiu quer o reencontro com o projeto vocacional em que estavam investidos quer a confirmação de uma nova vocação que ganhou forma durante o período experimental que foi o 1º ano. Passado um ano, estes estudantes estão satisfeitos, motivados e sentem-se aliviados por terem encontrado o seu lugar ou estarem onde sempre desejaram estar.

### 3.3. Trajetórias de imobilidade

As trajetórias de imobilidade são, como vimos anteriormente, as que dominam entre os estudantes do 1º ano da Universidade de Lisboa. Todavia, esta imobilidade está longe de corresponder a uma integração não dilemática no novo contexto académico. A transição para o ensino superior, mesmo para aqueles que permaneceram no mesmo curso, não deixa de ser acompanhada por momentos de dúvida e de questionamento quanto às opções tomadas. Com efeito, embora 58,3% dos estudantes nunca tenha pensado em mudar de curso, 31% foi assaltado por essa ideia e 10,8% pensou seriamente na mudança.

Tabela4. Razões para ter pensado em mudar de curso

Razões	%
Vocação	43,8
Aspetos pedagógicos	28,1
Saídas profissionais	5,2
Cultura e clima do Curso/VO	4,7
Deslocado do ambiente familiar	4,2
Resultados académicos obtidos	4,2
Conciliação Estudo-Trabalho- Família	2,6
Qualidade e imagem do curso/VO	0,5
Questões financeiras	0,5
Outra razão	6,2
Total	

Fonte: OPEST/RUL

Sendo múltiplas as razões que explicam que um grupo importante de estudantes tenha durante o 1º ano pensado em reorientar o seu percurso académico, apenas duas congregam 71,9% das respostas: a vocação e os aspetos pedagógicos. Se a primeira coloca uma vez mais a tónica nos dilemas vocacionais, nos desajustamentos entre as expectativas iniciais e o exercício da nova condição estudantil, na tensão entre um projeto reivindicado e um projeto atribuído; a segunda enfatiza a importância que a dimensão institucional assume na integração e adaptação dos estudantes recém-chegados à universidade. A exigência e intensidade do trabalho académico, a relação com os professores e a falta de apoio são algumas das razões avançadas por estes estudantes e que questionam o processo de ensino-aprendizagem e os modos de organização pedagógica da Universidade de Lisboa.

## 4. Percursos-tipo de mobilidade

As trajetórias que descrevemos são protagonizadas por estudantes com propriedades sociais e sistemas de disposições distintos. O recurso a um conjunto de procedimentos estatísticos<sup>1</sup> permitiu

<sup>1</sup> A sequência de procedimentos é a seguinte: (i) análise factorial de correspondências múltiplas para sintetizar a informação de partida; (ii) classificação hierárquica descendente (*cluster*) para agrupar os indivíduos segundo os 'scores'; (iii) descrição dos grupos decorrentes da uma

identificar nove perfis tipo de percursos dos estudantes do 1º ano e que contribuem para interrogar a definição normativa e estatística de sucesso no ensino superior.

O perfil 1 corresponde ao grupo de estudantes investidos em trajetórias de mobilidade no ensino superior (10%). Um ano depois de terem ingressado na UL, todos se encontram a frequentar um curso diferente. A decisão de mudar de curso começa a ganhar forma logo no início do 1º ano, com os estudantes a terem nuns casos dúvidas, noutros a certeza de que não iriam concluir o curso em que tinham sido colocados. Decididos a reorientar o seu percurso académico, estes jovens que exercem o ofício de estudante a tempo inteiro assumem face à avaliação das unidades curriculares do curso que estavam a frequentar, duas estratégias distintas: ou realizam com sucesso algumas unidades, talvez aquelas que lhes permitem com mais facilidade concretizar o seu projeto de mudança; ou, pelo contrário, optaram por não serem avaliados em nenhuma, exprimindo desta forma a desafeição em relação ao curso em que foram colocados. Neste perfil estão sobre representados os estudantes de Medicina Dentária e os que na Reitoria da UL frequentam o curso de Ciências da Saúde, que ingressaram no ensino superior com uma classificação igual ou superior a 166/200 e que não escolheram o curso como 1ª opção. A sobre representação neste grupo dos estudantes, “bons alunos”, que não estão no curso pretendido é o dado que mais contribuiu para ilustrar a complexidade do processo de transição para o ensino superior, em particular para aqueles que são confrontados com o desajustamento entre um projeto vocacional desejado e um projeto vocacional atribuído e para questionar a definição institucional de sucesso escolar.

O perfil 2, claramente minoritário (1,5%), congrega os estudantes que trocaram a formação universitária por uma outra de nível

não superior e têm intenção de repetir os exames nacionais para se voltarem a recandidatar ao ensino superior. Investidos num outro projeto, eles, tal como alguns dos seus colegas do perfil anterior, não compareceram à avaliação em nenhuma unidade curricular. Mas, ao contrário destes, já deram maioritariamente por concluído o seu processo de transição para a adultícia. São estudantes trabalhadores, que conciliam o estudo com uma atividade profissional exercida a tempo inteiro, com idades superiores a 23 anos e que vivem com a família de procriação.

O perfil 3, também ele residual (2,5%), agrupa os que abandonaram o ensino universitário, mas que pensam voltar a candidatar-se, reforçando assim a ideia de que o abandono não assume, pelo menos do ponto de vista simbólico, um carácter definitivo. Pelo contrário, ele parece mais assemelhar-se a uma suspensão temporária do projeto académico do que do que à sua rejeição liminar. Durante o período que frequentaram os cursos de Geografia e de Línguas, Literaturas e Culturas, estes estudantes ou reprovaram a todas as unidades curriculares ou não foram sequer avaliados. À semelhança dos seus colegas do grupo anterior, também eles conciliavam o exercício de uma atividade profissional a tempo inteiro com o ofício de estudante e viviam sozinhos ou com a família de procriação. Um atributo que distingue estes estudantes dos anteriores são as suas origens socioeducativas. Eles são oriundos de grupos domésticos dotados de reduzidos recursos educacionais: ambos os progenitores possuem apenas o 1º ciclo do ensino básico.

Os restantes seis perfis correspondem aos estudantes que protagonizam trajetórias de imobilidade no ensino superior e dão-nos conta da multiplicidade de situações que se escondem sob a aparente homogeneidade destes percursos. Com efeito, partilhando um percurso objetivo comum, os diferentes perfis de estudantes organizam-se, fundamentalmente, em torno do sucesso escolar no primeiro ano e de duas dimensões

partição estável do *cluster* (9 grupos) a partir do nível de sobrerepresentação das modalidades de cada variável.

dos sistemas de disposições: as expectativas iniciais quanto à conclusão do curso e as dúvidas vocacionais.

O perfil 4, que corresponde a 9,4% dos inquiridos, define-se pela predominância dos estudantes colocados na 1ª opção, que nunca pensaram em mudar de curso e que desde o início estavam decididos a concluí-lo. Neste grupo estão sobre representados os alunos de Ciências e de Direito, do sexo masculino, com idades superiores a 23 anos, já inseridos no mercado de trabalho, exercendo uma atividade profissional a tempo inteiro ou a tempo parcial e que vivem sozinhos ou com a família de procriação. Oriundos de núcleos familiares detentores de um reduzido capital escolar – ambos os progenitores possuem o 1º ciclo do ensino básico – estes estudantes foram protagonistas de trajetórias escolares marcadas por pelo menos uma retenção durante a escolaridade obrigatória. Este é, sem dúvida, o perfil que melhor retrata o que tem vindo a ser designado por novos públicos do ensino superior (Pasqueiro, 2009; Reay, 2002). A idade, a inserção na vida ativa, as origens socioeducativas, a partilha de um projeto vocacional definido que o confronto com a nova experiência estudantil não abala conferem a estes estudantes uma identidade própria no quadro da população recém chegada à Universidade de Lisboa.

O perfil 5 congrega os estudantes que durante o 1º ano pensaram seriamente em mudar de curso (10,4%). Trata-se de alunos que frequentam cursos na -Faculdade de Letras e cujas mães exercem funções de topo na administração pública ou no setor privado como dirigentes ou quadros superiores de empresas.

O perfil 6 corresponde a 23,6% dos inquiridos e caracteriza-se pela sobre representação dos estudantes de Medicina, crenças nas suas escolhas e com expectativas iniciais positivas. Quando ingressaram no curso estavam determinados a concluí-lo e nunca pensaram em mudar. Investidos na concretização do projeto vocacional que a nova experiência

estudantil não abalou, concluíram o 1º ano com aprovação a todas as unidades curriculares. Os jovens que constituem este grupo são predominantemente do sexo feminino, têm idades inferiores a 19 anos e são estudantes a tempo inteiro. Foram protagonistas de percursos escolares de excelência: nunca reprovaram e ingressaram no ensino superior com uma classificação superior a 166/200. Vivem em famílias nucleares dotadas de elevados recursos económicos e culturais: os pais são dirigentes ou quadros superiores de empresas; as mães exercem profissões intelectuais, científicas ou artísticas.

O perfil 7 é o dominante entre os estudantes inquiridos (25,7%). Ele congrega aqueles que durante o 1º ano pensaram em mudar de curso. Revelador das tensões e dos dilemas vocacionais com que se debatem os recém chegados à universidade, este pensamento está particularmente difundido entre os alunos de Ciências, matriculados nos cursos de Engenharia Informática, Física e Biologia, e que transitaram para o segundo ano sem terem tido aprovação a todas as unidades curriculares. Trata-se de estudantes com idades inferiores a 19 anos, que ficaram retidos pelo menos uma vez no ensino secundário e que ingressaram no ensino universitário com uma classificação entre 135/200 e 166/200.

O perfil 8, embora corresponda a uma percentagem reduzida de estudantes (7,2%), é o que melhor exprime as dificuldades de adaptação dos estudantes no novo contexto académico. Neste grupo estão sobre representados estudantes de Direito e Ciências da Saúde com elevadas expectativas quanto à conclusão do curso e com um projeto vocacional definido. Eles estão decididos a concluir o curso que se encontram a frequentar e durante o 1º ano nunca pensaram em mudar. No entanto, as disposições favoráveis que os caracterizam parecem não ser suficientes para assegurar uma trajetória de sucesso no ensino superior. A reprovação a todas as unidades curriculares que é um

atributo distintivo deste grupo, surge como algo surpreendente em estudantes que não manifestam um sentimento de desafeição relativamente ao curso e que coloca em evidência a complexidade que perpassa o fenómeno do insucesso escolar.

O perfil 9 congrega 17,6% dos estudantes do 1º ano. Neste perfil estão sobre representados jovens seguros das suas escolhas e que, por isso, nunca pensaram em mudar de curso. São maioritariamente estudantes a tempo inteiro, com idades inferiores a 19 anos que frequentam os cursos de Psicologia e de Farmácia e que transitaram para o segundo ano com aprovação em todas as unidades curriculares. Juntamente com os seus colegas que integram o perfil 6, são aqueles que melhor se enquadram na conceção institucional de sucesso e mais se adequam à figura de estudante que lhe está associada: jovem, que exerce o seu ofício a tempo inteiro, orientado para a realização de um projeto vocacional inabalável, portador de elevadas expetativas quanto à conclusão da formação académica e que o sucesso académico, alcançado no 1º ano, certamente não defraudará.

## Conclusões

As trajetórias de que foram protagonistas os estudantes da UL dão-nos um retrato das formas objetivas que assume a experiência estudantil no primeiro ano e das razões que estão na sua origem, mas também dos dilemas e das tensões com que se debatem neste ano de transição. As trajetórias de abandono, de mudança e de imobilidade exprimem, então, modos diferentes de viver a condição de estudante universitário.

As trajetórias de abandono são, sem dúvida as que mais questionam quer o funcionamento e a organização das unidades orgânicas da UL, quer o sistema de financiamento do ensino superior, mesmo quando este abandono é percecionado como temporário e reversível. A dificuldade em conciliar escola-trabalho-

família, os aspetos pedagógicos e as dificuldades financeiras ancoram as razões destas trajetórias, maioritariamente, em fatores de natureza institucional e económica cuja alteração escapa à ação estritamente individual.

As trajetórias de mobilidade são, por seu turno, as que mais interrogam a definição estatística e administrativa de sucesso e que melhor desvendam os efeitos perversos do mecanismo de *numerus clausus*. O desajustamento entre um projeto vocacional desejado e um outro diferente, imposto por via do mecanismo de afetação dos candidatos aos lugares disponíveis e que atinge mesmo os alunos com percursos de excelência no ensino secundário, contribui para que a entrada na universidade não seja encarada como o corolário de uma trajetória previamente definida, mas antes como uma prova à autenticidade do projeto individual. A mudança de curso surge assim como uma estratégia de não conformação destinada a repor a coerência da biografia individual. Ora estas estratégias confrontam a definição convencional de sucesso escolar com duas limitações importantes. Por um lado, elas revelam uma dimensão de sucesso que não é captada por via da definição administrativa. Trata-se da dimensão subjetiva do sucesso. A mobilidade, contabilizada pela instituição como insucesso e/ou abandono, ao permitir aos que nela estiveram investidos a concretização da sua vocação e a realização de si configura um outro tipo de sucesso, um sucesso que tem origem na subjetividade individual e que as estatísticas oficiais se mostram incapazes de apreender. Por outro lado, elas questionam a normatividade em que assenta a definição de sucesso que não contempla a reversibilidade dos percursos académicos e que ao impor uma figura única de estudante do ensino superior, desclassifica e ostraciza as múltiplas formas contemporâneas de viver a experiência estudantil.

As trajetórias de imobilidade, por seu turno, colocam em evidência o caráter dilemático do

1º ano, mesmo para aqueles que permaneceram no curso em que foram colocados. A elevada percentagem de estudantes que questionou as suas escolhas e pensou em reorientar o seu percurso académico é, sem dúvida, o indicador que melhor espelha a complexidade experiencial da transição para o ensino superior. Entre o questionamento de uma vocação que tinham como inquestionável e o confronto com um projeto não desejado; entre as exigências do novo ofício de estudantes e as condições objetivas para o seu exercício, o primeiro ano é, para estes alunos, um período que exige um trabalho de reinvenção de si como indivíduo, nuns casos, como estudantes, noutros. Mas são os perfis tipo retirados da análise hierárquica de *clusters* que mais contribuem para elucidar sobre as características que assumem os diferentes modos de viver o 1º ano, sobre os atributos sociais, académicos e disposicionais dos seus protagonistas e sobre a multiplicidade de formas que o abandono, o sucesso e o insucesso se revestem.

## Referências

- Almeida, Ana N. (coord.), (2013) Sucesso, Insucesso e Abandono na Universidade de Lisboa: cenários e percursos. Lisboa: Educa.
- Almeida, A. N., Curado, A. P. e Oliveira, V. (2010) Preparação escolar dos alunos do 1º ano. Lisboa: Reitoria da Universidade de Lisboa.
- Almeida, A.N. e Vieira, M.M. (2009) At the entrance gate: students and biographical trajectories in the University of Lisbon. Portuguese Journal of Social Science, 8 (2),165-176.
- Barroso, J. e Carvalho, L. M. (2008) PISA : un instrument de régulation pour relire des mondes. Revue Française de Pédagogie, 164, 77-80.
- Bourdieu, P. e Passeron, J.-C. (1964) Les héritiers. Les étudiants et la culture. Paris : Editions Minuit.
- Cerdeira, L. (2012) O financiamento do ensino superior português: a partilha de custos. Coimbra: Almedina
- Coulon, A. (1997). Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire. Paris: PUF.
- Curado, A. P., machado, J. (2006) *Percursos escolares dos estudantes da Universidade de Lisboa. Estudo sobre o abandono*. Lisboa: RUL.
- Giddens, A. (1994) Modernidade e identidade pessoal. Oeiras: Celta.
- Grayson, J. P. (1997) Academic achievement of first-generation students in a canadian university. Research in Higher Education, 38 (6), 659-676.
- Herzog, S. (2005) Measuring determinants of student return vs. dropout/stopout vs. transfer: a first-to-second year analysis of new freshmen. Research in Higher Education, 46 (8), 883-928.
- Lawn, M. e Nóvoa, A. (2005) L' espace, l' éducation et l' Europe. In M. Lawn e, A. Nóvoa (eds). L' Europe réinventée. Paris : L'Harmattan, 9-24.
- Nóvoa, A., Curado, A. P. e Almeida, J. (2005) Factores de sucesso e insucesso na Universidade de Lisboa. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Nunes, A. S. (1968b) O sistema universitário em Portugal: alguns mecanismos efeitos e perspectivas do seu funcionamento. Análise Social, 22-23-24, 386-474.
- Nunes, A. S.(1968a) A população universitária portuguesa: uma análise preliminar. Análise Social, 22-23-24, 295-385.
- OCES (2006) *Sucesso escolar no ensino superior: Diplomados em 2003-2004*. Lisboa: OCES.
- Ozga, J. e Sukhnandan, L. (1998). Undergraduate non-completion. Developing an explanatory model. Higher Education Quarterly, 52 (3), 316-333.
- Perrenoud, P. (1995) Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar. Porto: Porto Editora.
- Pinto, J. M. (2002) Factores de sucesso e insucesso. In CNE. Sucesso e Insucesso no ensino Superior Português. Lisboa: CNE.
- Reay, D. (2002) Class, authenticity and the transition to higher education fore mature students. The Sociological Review, 50 (3), 398-418.
- Tavares, J., Bessa, J., Almeida, L., Medeiros, M. T., Peixoto, E. e Ferreira, J. A. (2003) Atitudes e estratégias de aprendizagem em estudantes do Ensino Superior: estudo na Universidade dos Açores. Análise. Psicológica, 21 (4), pp. 475-484.
- Thomas, L. (2002) Student retention in higher education: the role of institutional Habitus. Journal of Educational Policy, 17 (4), 423-442.
- Tinto, V. (1988) Stages of student departure: reflections on the longitudinal character of student leaving. The Journal of Higher Education, 59(4), 438-455.
- Tinto, V. (2006) Research and practice of student Retention: what next? *Journal of College Student Retention*, 8(1), pp. 1-19.
- Vieira, M.M. (2007) Recém-chegados à universidade: entre constrangimentos sociais e projetos individuais. In M.M.Vieira (org.) Escola, jovens e media. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Wagner, P. (1996) Liberté et discipline. Les deux crises de la modernité. Paris : Métailié.
- Zanten, A.V. (2004) Les politiques d'éducation. Paris : P.U.F..

## **POBLACIÓN CON RIESGO DE ABANDONO UNIVERSITARIO. UNA APROXIMACIÓN DESDE LA PREVENCIÓN. UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA. 2013.**

Línea Temática (Factores asociados al abandono. Tipos y perfiles de abandono)

RODRIGUEZ, Marco Antonio  
POSADA, Margarita  
ESTRADA, Patricia  
VELASQUEZ, Melbin Amparo

Universidad de Antioquia, COLOMBIA  
melbinvelasquez@gmail.com

### **Resumen.**

**Introducción:** En el marco del convenio celebrado con el Ministerio de Educación de Colombia para el fortalecimiento de la permanencia estudiantil en el año 2012, se caracterizó a la población valorada por SPADIES (Sistema para la Prevención y Análisis de la Deserción de la Educación superior. Ministerio Educación Nacional) con riesgo alto y riesgo medio-alto de abandono universitario, según variables sociodemográficas y académicas suministradas por el sistema institucional MARES (Sistema de información de Registro y Matrícula. Universidad de Antioquia). El riesgo de abandono es medido por el SPADIES desde el momento de ingreso del estudiante a la institución universitaria y cuenta con variables estáticas y dinámicas. Estas variables corresponden a determinantes de la deserción identificadas en las investigaciones realizadas, y relacionadas con lo individual, socioeconómico, académico e institucional. **Objetivo General.** Identificar características académicas y sociodemográficas de la población que presenta riesgo alto de abandono y vulnerabilidad académica. **Población.** Estudiantes que al semestre 2012-2 se encontraban registrados (32.572 estudiantes), y presentaban riesgo alto y medio-alto según SPADIES. **Metodología.** Se realizó un estudio descriptivo, de corte transversal. Fueron analizadas variables sociodemográficas relacionadas con sexo, edad, estrato y departamento de nacimiento, y variables académicas relacionadas con el promedio académico, el nivel académico, el tercio de rendimiento, y el área académica. Para el análisis se utilizó Excel y el SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). **Resultados.** El 5.2% de la población estudiantil presenta riesgo alto y medio alto, 361 corresponden al primer tipo de riesgo, y 1.363 al segundo. En relación con el tercio de rendimiento académico, se clasifican en tercio inferior 120 estudiantes de riesgo alto, y 414 de riesgo medio-alto. La población con riesgo alto de abandono y en tercio inferior, corresponde en mayor porcentaje al área académica de las ciencias exactas y naturales, ciencias económicas e ingenierías, se encuentran en los dos primeros niveles de formación, y son en su mayoría hombres. El 5% presenta una condición temporal de abandono de los estudios superiores. La condición de abandono, o desertor para efectos del sistema SPADIES, se atribuye al estudiante cuando ha dejado de matricularse por dos semestres consecutivos. **Conclusiones.** El estudio de la población con riesgo de abandono muestra una distribución porcentual similar a la población que abandona los estudios en relación con el sexo. La literatura nacional da cuenta de mayor abandono en hombres que en mujeres. Igualmente se identifican condiciones de trayectoria académica temprana para el mayor porcentaje de la población, característica similar en quienes abandonan los estudios de educación superior.

**Descriptorios o Palabras Clave:** Abandono, Riesgo de abandono, Vulnerabilidad académica

## 2 Algunos referentes

*“uno de los aspectos más interesantes de las últimas décadas es la convergencia y síntesis de ciencias, la aparición de ciencias híbridas, (...) Obviamente, los individuos somos estudiados por científicos naturales y sociales, pero hay ciertas cosas tales como los sistemas económicos o las empresas que, pese a ser sistemas, están formadas por individuos, que con sus decisiones alteran esos sistemas, que a su vez moldean a los individuos; nacemos en sociedades que nos pre-existen, nos forman y deforman” (Bunge)*

### 1 Introducción

En el marco del convenio celebrado con el Ministerio de Educación de Colombia para el fortalecimiento de la permanencia estudiantil en el año 2012<sup>1</sup>, se caracterizó a la población valorada por SPADIES con riesgo alto y riesgo medio-alto de abandono universitario, según variables sociodemográficas y académicas suministradas por el sistema institucional MARES.

El riesgo de abandono es medido por el SPADIES desde el momento de ingreso del estudiante a la institución universitaria y cuenta con variables estáticas y dinámicas. Estas variables corresponden a determinantes de la deserción identificadas en las investigaciones realizadas, y relacionadas con lo individual, socioeconómico, académico e institucional.

La medición oportuna del riesgo de deserción en la población permite a las instituciones de Educación Superior intervenir oportunamente condiciones o situaciones que pueden llevar al estudiante a abandonar sus estudios.

El Ministerio de Educación de Colombia inició hace más de 5 años la implementación de un sistema de prevención y análisis de la deserción en las instituciones de educación superior del país (Ministerio de Educación de Colombia, 2008). Este sistema además de seguir el comportamiento de la deserción por período y por cohorte en el sistema educativo, posibilita identificar la probabilidad de desertar de cada estudiante mediante la estimación de distintos niveles de riesgo de deserción<sup>2</sup>. Es así como por ejemplo en el año 2008, (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2008) en una investigación realizada con los datos de 70 instituciones de educación superior, encontró que los hombres tenían un riesgo mayor de desertar que las mujeres en un 21% y aunque en los primeros períodos académicos se matricularon más hombres que mujeres, semestres más adelante permanecían más mujeres que hombres. Este resultado fue apoyado por un estudio realizado en la Universidad de Antioquia en el cual Díaz y Rodríguez (2010) afirman que los hombres tienen un riesgo más alto de desertar. Igualmente hacen alusión a que las personas que han tenido un estudio sea técnico o tecnológico previo al inicio de una nueva carrera, aumentan significativamente el riesgo sobre quienes nunca han presentado algún problema o no tienen ningún estudio al momento de ingresar a la universidad.

Los resultados de algunos estudios enfocados en el aspecto económico muestran que gran porcentaje de estudiantes universitarios provienen de familias de escasos recursos económicos. Aleans Otero (2012) plantea al respecto, que generalmente pertenecen a familias cuyos ingresos son de menos de 2 SMLV<sup>3</sup>, y además en varios de éstos hogares, los padres no han tenido estudios técnicos, tecnológicos o universitarios, incluso algunos

<sup>1</sup> Convenio 622 de 2012 para el fortalecimiento de la permanencia en educación superior. Ministerio de Educación- Universidad de Antioquia

<sup>2</sup> Para ampliar información consultar en: <http://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/w3-propertyname-2895.html>

<sup>3</sup> Salario Mínimo Legal Vigente



no terminaron la primaria. Así mismo, muchos de los estudiantes de bajos recursos no tienen facilidad de acceso a ayudas financieras. Melguizo, Torres y Jaime (2011) en un estudio realizado con universitarios de instituciones privadas y públicas de Colombia, afirman que es mayor la proporción de estudiantes que no tiene apoyos financieros de alguna entidad, que los que si los tienen. Además, para los estudiantes de ingresos medios y altos es más fácil obtener beneficios económicos.

Estos autores también concluyeron que existe una leve relación entre la ayuda financiera y el área del conocimiento, debido a que es más alto el porcentaje de individuos que reciben beneficios económicos mientras estudian algún programa de ciencias sociales, de la salud, políticas o derecho. Estos resultados son apoyados por Berg (2010) quien resalta que existe relación entre programa académico y ayuda financiera, además, agrega que la motivación es clave para el ingreso y permanencia en la universidad de un estudiante de bajos recursos económicos.

Al igual que las investigaciones anteriores son múltiples los estudios y estrategias desarrolladas e implementadas para comprender y prevenir el abandono del sistema educativo en América Latina y el Caribe.

Cabe notar por ejemplo el trabajo realizado por Espinola y Claro del 2010 en el que se hace alusión a la mayor efectividad de las acciones realizadas para disminuir la deserción cuando son integrales y focalizadas en posibles desertores (Espinola & Claro, 2010). Igualmente Villanueva y colaboradores en el 2008 planteaban con respecto a la educación superior o terciaria que *“Es urgente la generación de estrategias apropiadas para revertir los graves cuadros de deserción (...). Entre otras, el establecimiento de mecanismos de alerta temprana”*. (Villanueva, Betancur, de Lacerda, & Duriez, 2008)

El presente trabajo busca, de acuerdo con lo anteriormente planteado, hacer uso del sistema de identificación de riesgo nacional de SPADIES con el fin de desarrollar estrategias tempranas de prevención.

### 3 Objetivo

Identificar características académicas y sociodemográficas de la población que presenta según SPADIES riesgo alto de abandono.

### 4 Metodología

Para la realización de este informe se tomaron todos los datos de la población universitaria que al semestre 2012-2 se encontraban matriculados (32.572 estudiantes). De acuerdo con esta base de datos 1.724 estudiantes están en condición de riesgo alto o medio-alto de deserción según SPADIES.

Una vez identificada la población con riesgo se procedió a identificar las variables sociodemográficas y académicas presentes en la base de datos institucional MARES.

Para el análisis y depuración de esta información se utilizaron diversas herramientas estadísticas como el Excel y el SPSS (Statistical Package for the Social Sciences); Igualmente, la población total se organizó en riesgo alto y medio-alto, y de cada una de ellas se identificaron las diferentes variables, las cuales fueron agrupadas en sociodemográficas y académicas, por tanto, en las sociodemográficas están incluidas variables como el sexo, edad, estrato, y departamento de nacimiento, y en las variables académicas fueron consideradas variables como promedio académico, nivel académico, tercio de rendimiento, y área académica.

Con base en la información anterior, se identificó la población objeto de estudio

conformada por 1.363 estudiantes en riesgo medio-alto y 361 en riesgo alto, para un total de 1.724 estudiantes, los cuales estaban activos para el segundo semestre del 2012; entendiéndose por activos los estudiantes que se matricularon ese mismo semestre o el anterior.

## 5 Resultados

Para el período 2012-2 se encontraban activos 32.572 estudiantes, de los cuales 15.763 son mujeres, y de éstas 607 presentan riesgo alto y medio- alto, representando un 3,85% de la población total, siendo el 0,74% de riesgo alto y el 3,11% de riesgo medio alto. Los hombres son en total 16.809 y están en riesgo tanto alto como medio-alto 1.117, representando un 6,6%, de la población total; el 1,5% es de riesgo alto, y un 5,1% de riesgo medio-alto.

### 5.1 Características Sociodemográficas

Se muestran los valores de las variables socio-demográficas, donde se observa que se encuentran en riesgo alto y medio-alto 361 y 1363 respectivamente.

De las 607 mujeres, 116 están en riesgo alto y 491 en riesgo medio-alto, mientras que los hombres son 1.117, de los cuales 245 están en riesgo alto y los 872 restantes están en riesgo medio-alto. Con respecto al estrato, es una característica normal que los estudiantes se encuentren principalmente en los estratos bajos, debido a que la universidad es de carácter público.

En la distribución por sexo se puede observar que las mujeres en riesgo alto (Ver fig. 1) constituyen el 32,13%, mientras que los hombres representan el 67,87% restante. Así mismo, resalta un 63,98% que corresponde al sexo masculino en riesgo medio-alto y un 36,02% para el sexo femenino (ver fig. 2), situación muy similar a la que se aprecia en riesgo alto. Es de aclarar que la población

total de hombres es de 16.809 y de mujeres de 15.763, correspondiendo la presentación de riesgo de deserción en esta población de referencia, al 7% en los hombres y 4% en las mujeres.

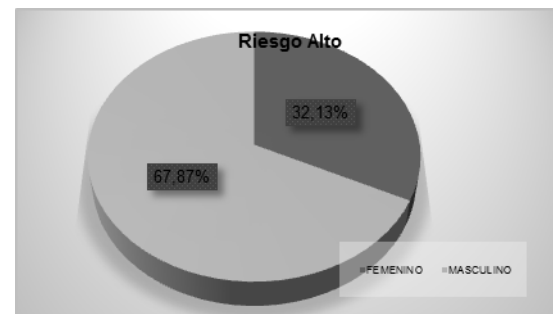


Figura 1. Población en riesgo alto según sexo. MARES y SPADIES. Universidad de Antioquia, 2013

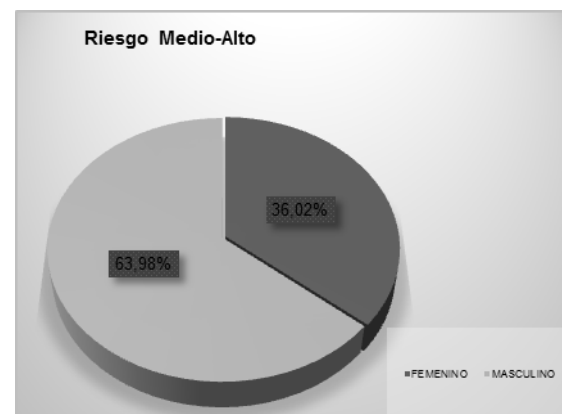


Figura 2. Población en riesgo medio-alto según sexo. MARES y SPADIES. Universidad de Antioquia, 2013

En el rango de edad se observa que no hay una edad predominante, pues para el riesgo alto la edad sobresaliente está entre los 26 y los 30 años, mientras que para el riesgo medio-alto la mayoría de estudiantes están entre los 21 y los 25 años, así mismo, el lugar de nacimiento, es para la mayoría el departamento de Antioquia, también el municipio de residencia de gran parte de los estudiantes esta principalmente en el Área Metropolitana. (Ver tabla 1)

Tabla 1. Población en Riesgo Alto y Medio-Alto de SPADIES según características sociodemográficas. Universidad de Antioquia, 2013

DATOS PARA POBLACIÓN RIESGO ALTO			DATOS PARA POBLACIÓN RIESGO MEDIO-ALTO		
TOTAL ESTUDIANTES	361		TOTAL ESTUDIANTES	1363	
CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS					
SEXO					
FEMENINO	116	32,03%	FEMENINO	491	36%
MASCULINO	245	67,97%	MASCULINO	872	63,9%
ESTRATO					
ESTRATO UNO	66	18,28%	ESTRATO UNO	242	17,30%
ESTRATO DOS	163	45,15%	ESTRATO DOS	640	45,75%
ESTRATO TRES	112	31,02%	ESTRATO TRES	402	28,78%
ESTRATO CUATRO	9	2,49%	ESTRATO CUATRO	28	2,00%
ESTRATO CINCO	0	0,0%	ESTRATO CINCO	6	0,43%
ESTRATO CERO (sin clasificar)	11	3,05%	ESTRATO CERO (sin clasificar)	45	3,22%
RANGO DE EDAD					
MENORES DE 20 AÑOS	94	26,03%	MENORES DE 20 AÑOS	339	24,87%
ENTRE 21 Y 25 AÑOS	91	25,20%	ENTRE 21 Y 25 AÑOS	372	27,29%
ENTRE 26 Y 30 AÑOS	109	30,19%	ENTRE 26 Y 30 AÑOS	438	32,13%
DE 30 AÑOS EN ADELANTE	67	18,55%	DE 30 AÑOS EN ADELANTE	214	15,70%
DEPARTAMENTO DE NACIMIENTO					
OTROS DEPARTAMENTOS	85	23,55%	OTROS DEPARTAMENTOS	262	19,22%
ANTIOQUIA	276	76,45%	ANTIOQUIA	1101	80,78%

Fuente: Elaboración propia. Datos: Sistema de información MARES (Matrícula y Registro), Universidad de Antioquia.

Con respecto al estrato se observa que las personas que se encuentran en los estratos uno, dos y tres, son las que están en mayor riesgo tanto alto como medio-alto, sin embargo, es de resaltar que en la Universidad de Antioquia la mayor cantidad de estudiantes están en estos tres estratos; el mayor porcentaje de la población, se ubica en el estrato dos con 163 estudiantes, que constituyen el 45,15% en el riesgo alto, y 640 representando el 45,75% para el riesgo medio-alto.

En los rangos de edad no se presenta una diferencia marcada entre los estudiantes de las diferentes edades, sin embargo es claro que las personas que se encuentran entre los 26 y 30 años de edad, representan la mayoría en ambos grupos con un 30,19% para riesgo alto y para medio-alto un 32,13%. Ésta situación puede darse según Torres (2010) a causa de que los individuos de 25 años en adelante comienzan a tener más necesidades y responsabilidades, por ello trabajan, atienden a su familia y estudian al mismo tiempo, como las dos primeras son más importantes dedican muy poco tiempo a la academia, presionando así a la no permanencia en la universidad

En cuanto a la población menor de 20 años corresponde a riesgo alto el 26,03% y medio-alto el 24,87% y para los estudiantes entre 21 y 25 años corresponde el 25,20% y el 27,29% en riesgo alto y medio-alto respectivamente y finalmente la gráfica muestra que cuando superan los treinta años el riesgo es menor, pues para los estudiantes de riesgo alto es el 18,55% y para quienes están en riesgo medio-alto es del 15,70%.

La mayoría de estudiantes provienen del departamento de Antioquia siendo el 76,45% en riesgo alto y el 80,78% en riesgo medio-alto, el resto de estudiantes provienen de otras ciudades o municipios fuera del departamento de Antioquia, como son Bogotá D. C., Chocó, la Guajira y demás departamentos de Colombia. Sin embargo, en la población total en riesgo alto y medio-alto, también se tienen estudiantes que se encuentran estudiando en la universidad pero con nacimiento en países diferentes de Colombia, como son: Venezuela, Ecuador y Estados Unidos.

## 5.2 Características académicas

Se presentan las variables académicas que tienen los 361 y 1.363 estudiantes en riesgo alto y medio-alto, el valor porcentual de

participación y la cantidad exacta de estudiantes en cada variable.

Con respecto al nivel académico, la población de estudio se encuentra en diferentes situaciones como son, período de prueba, nivel académico insuficiente, incompleto, sin calcular, normal o sobresaliente, donde cada una de estas situaciones refleja la condición en la que se encontraba el estudiante para este período 2012-2. (Ver tabla 3)

La condición académica según su promedio, es insuficiente para el estudiante que obtiene un promedio inferior a 2,5 en el primer semestre o aquel que consiguió un promedio inferior a 3.0 y al computarlo con el semestre inmediatamente anterior el promedio es inferior a 2,5. Igualmente, se declara insuficiente al estudiante que ha acumulado 2 semestres en período de prueba y obtiene un promedio inferior a 3.0.

En el área académica se observa que las ciencias exactas predominan de manera considerable tanto en riesgo alto como medio-alto, en éstas ciencias exactas se encuentran los programas de ingeniería, ciencias económicas, química, física, matemática y todos los demás programas relacionados, así mismo, se tiene que las ciencias sociales y humanas que están integradas por todas las licenciaturas, los programas de derecho, política, comunicaciones, historia, filosofía entre otras y finalmente las ciencias de la salud que están compuestas por los programas de enfermería, medicina, odontología y demás programas que estén relacionados con el área de la salud incluyendo las tecnologías (ver tabla 3)

El tercio académico es considerado la distribución de los estudiantes que comparten el mismo programa académico y nivel en tres grupos de acuerdo al promedio académico obtenido en el semestre anterior, estos grupos se denominan tercio inferior, medio y superior.

Tabla 3 Población en Riesgo Alto y Medio-Alto de SPADIES según características académicas. Universidad de Antioquia, 2013

DATOS PARA POBLACIÓN RIESGO ALTO			DATOS PARA POBLACIÓN RIESGO MEDIO-ALTO		
TOTAL ESTUDIANTES	361		TOTAL ESTUDIANTES	1363	
<b>CARACTERÍSTICAS ACADÉMICAS</b>					
<b>ÁREAS ACADÉMICAS</b>					
CIENCIAS EXACTAS	202	55,96%	CIENCIAS EXACTAS	655	48,06%
CIENCIAS DE LA SALUD	39	10,80%	CIENCIAS DE LA SALUD	236	17,31%
CIENCIAS SOCIALES	120	33,24%	CIENCIAS SOCIALES	472	34,70%
<b>NIVEL ACADÉMICO</b>					
INCOMPLETO	13	3,62%	INCOMPLETO	23	1,68%
INSUFICIENTE	68	18,94%	INSUFICIENTE	193	14,13%
NORMAL	227	63,23%	NORMAL	945	69,18%
PERÍODO DE PRUEBA	38	10,58%	PERÍODO DE PRUEBA	110	8,05%
SIN CALCULAR	9	1,95%	SIN CALCULAR	34	2,71%
SOBRESALIENTE	6	1,67%	SOBRESALIENTE	58	4,25%
<b>PROMEDIO SEMESTRE 2012-2</b>					
DE 0 A 2.99	128	35,46%	DE 0 A 2.99	360	26,41%
DE 3 A 3.5	95	26,32%	DE 3 A 3.5	353	25,90%
DE 3.6 A 3.99	62	17,17%	DE 3.6 A 3.99	304	22,30%
DE 4 EN ADELANTE	49	13,57%	DE 4 EN ADELANTE	269	19,74%
NO DETERMINADO	27	7,48%	NO DETERMINADO	77	5,65%
<b>TERCIO</b>					
TERCIO INFERIOR	120	33,24%	TERCIO INFERIOR	414	30,37%
TERCIO MEDIO	132	36,57%	TERCIO MEDIO	464	34,04%
TERCIO SUPERIOR	55	15,24%	TERCIO SUPERIOR	325	23,84%
NO DETERMINADO	54	14,96%	NO DETERMINADO	160	11,74%

Fuente: Elaboración propia. Datos: Sistema de información MARES (Matrícula y Registro), Universidad de Antioquia.

El tercio inferior es cuando se obtiene un promedio en el semestre anterior inferior a 3,0; el tercio medio es cuando se encuentra con un promedio de 3.0 a 3.8 y tercio superior cuando su promedio es superior a 3,8. (Ver fig. 3)

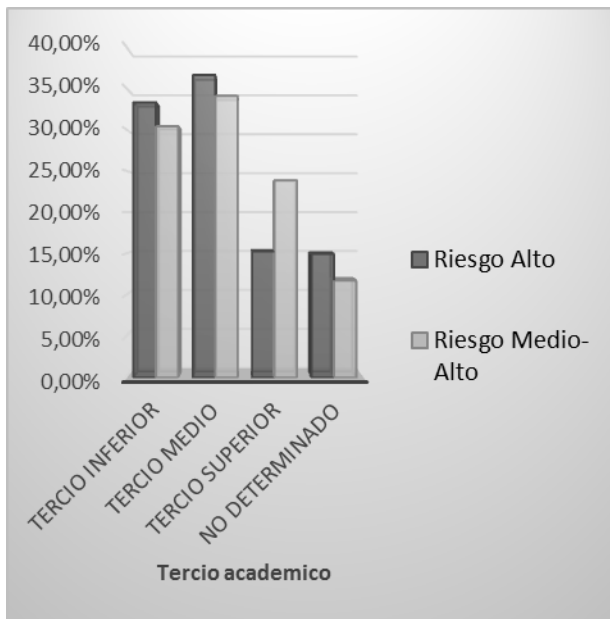


Figura 3 Población en riesgo alto y medio-alto según tercio académico. MARES y SPADIES. Universidad de Antioquia, 2013

Los estudiantes en su mayoría se encuentran en tercio medio o en una situación normal, sin embargo la población que se encuentra en tercio inferior es bastante representativa siendo el 30,37% de riesgo medio-alto y el 33,24% de riesgo alto, no obstante Díaz y Rodríguez (2010) aportan unas series de eventos que pueden generar la deserción, como son: calamidades domésticas, víctimas de actos violentos dentro de la universidad, situaciones laborales, la edad del estudiante, las pocas ayudas o beneficios obtenidos dentro de la universidad, como son becas o préstamos entre otras que pueden generar que el estudiante decida abandonar la academia.

## 6 Conclusiones

El estudio de la población con riesgo de abandono muestra una distribución porcentual similar a la población que abandona los estudios en relación con el sexo. La literatura nacional da cuenta de mayor abandono en hombres que en mujeres.

La mayor parte de la población se concentra en el estrato socioeconómico dos, considerado un estrato socioeconómico bajo en el país.

Llama igualmente la atención que la población con mayor riesgo esté entre la edad adulta de 26 a 30 años, edad en la que se presentan retos relacionados con una vida laboral y el cuidado de una familia.

El mayor porcentaje de población con riesgo se presenta en los programas de las ciencias exactas, económicas e ingenierías, que son los programas considerados para el estudio en el área académica. Este dato se relaciona también con la tendencia en la literatura de deserción en ésta área.

Es importante también anotar que el promedio del semestre en el rango más bajo, se presenta en la proporción más alta de la población con riesgo de deserción.

Finalmente se considera necesario resaltar que durante la realización del estudio, el 5% presenta una condición temporal de abandono de los estudios superiores. La condición de abandono, o desertor para efectos del sistema SPADIES, se atribuye al estudiante cuando ha dejado de matricularse por dos semestres consecutivos

## 7. Recomendaciones

Los hallazgos anteriores sugieren la necesidad de realizar acciones prioritarias de intervención y acompañamiento dirigidas a grupos de estudiantes de estrato socioeconómico dos, pertenecientes al área académica de ciencias exactas, ingeniería y ciencias económicas, e igualmente con un bajo rendimiento académico.

Es sin embargo indispensable profundizar en otras variables que permitan entender las condiciones de esta población identificada con más alto riesgo de deserción, y que

faciliten una atención no sólo oportuna como permite la medición del riesgo, sino además más pertinente y focalizada.

Recuperado el 19 de octubre de 2013, de Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe: [http://www.unfv.edu.pe/facultades/fmhu/imagenes/pdf/Tendencia\\_Educacion\\_Superior\\_AmericaLatinayelCaribe\\_\\_UNESCO.pdf](http://www.unfv.edu.pe/facultades/fmhu/imagenes/pdf/Tendencia_Educacion_Superior_AmericaLatinayelCaribe__UNESCO.pdf)

## 8. Bibliografía

- Berg, G. (2010). *Low-income students and the perpetuation of inequality Higher Education in America*. ASHGTE. Obtenido de <http://books.google.com.co/books?id=76PCneys9UEC&pg=PA41&dq=low-income+university+students&hl=es&sa=X&ei=o6J5UcTgIY7c8wSWroCQDw&ved=0CDUQ6AEwAQ#v=onepage&q=low-income%20university%20students&f=false>
- Bunge, M. (s.f.). Mario Bunge: "La mayor parte de los filósofos actuales se ocupa de menudencias". (J. C. (<http://www.jotdown.es/2013/06/mario-bunge-la-mayor-parte-de-los-filosofos-actuales-se-ocupan-de-menudencias/>), Entrevistador)
- Díaz Zapata, M. y. (2010). *Determinantes económicos y sociales de la deserción estudiantil universitaria: Un estudio de caso*. Medellín.
- Espinola, V., & Claro, J. P. (junio de 2010). *Estrategias de prevención de la deserción en la educación secundaria: perspectiva latinoamericana*. Recuperado el 19 de octubre de 2013, de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre2010/re201010.pdf?documentId=0901e72b81203eb8>
- Melguizo, t., & Torres, F. y. (2011). The association between financial aid availability and the college dropout rates in Colombia. *HigherEducation*, 231|-247.
- Ministerio de Educación de Colombia. (2008). *Deserción estudiantil en la educación superior colombiana. Elementos para su diagnóstico y tratamiento*. Recuperado el 19 de octubre de 2013, de [http://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articulos-254702\\_diagnostico\\_desercion.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articulos-254702_diagnostico_desercion.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2008). *Análisis de los determinantes de la deserción en la educación superior colombiana con base en el SPADIES*. Bogotá.
- Villanueva, E., Betancur, N., de Lacerda, M. d., & Duriez, M. (2008). *Reformas de la Educación superior: 25 propuestas para la educación superior en América Latina y el Caribe*.

## **DEPRESIÓN UNA CAUSA DE BAJA TEMPORAL DE LOS ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA DE MÉDICO CIRUJANO**

Línea Temática (Factores asociados al abandono)

APELLIDO 1, María Esther Urrutia Aguilar

APELLIDO 2, Claudia Fouilloux Morales

APELLIDO 3, Silvia Ortiz Campos

APELLIDO 4, Rosalinda Guevara Guzmán

Organización/Empresa – UNAM/México

e-mail: mariau@unam.mx

### **1. Resumen.**

Varios autores han señalado que la depresión puede ser causa de abandono de los estudios. Asimismo, se ha demostrado que la prevalencia de depresión en estudiantes de medicina es significativamente más alta que la presentada en población general o en estudiantes de otras licenciaturas. En la Facultad de Medicina una de las causas de baja temporal en los estudiantes es la depresión. Objetivo y metodología: Identificar en tres momentos durante un ciclo escolar los índices de síntomas depresivos que presentaron los estudiantes de primer año de la licenciatura de médico cirujano. Participaron 786 estudiantes de primer año de la carrera de Médico Cirujano (66.4% mujeres, 33.6% hombres; media de edad:  $18.6 \pm 1.7$  años) del ciclo escolar 2010-2011. Se utilizó el Inventario de Beck para Depresión y la subescala de Depresión del SCL90 (SymptomCheckList). Análisis estadístico: Se realizaron análisis descriptivos y  $\chi^2$ . Resultados: El porcentaje de estudiantes con una sintomatología muy alta de depresión fue aumentando al ir avanzando el ciclo escolar de 17 casos a 128 ( $p \leq .004$ ). Se concluye que la excesiva carga de trabajo en la carrera de medicina y la necesidad que tienen la mayoría de los alumnos de demostrar que son buenos estudiantes, pueden ser las causas del deterioro de su salud mental y bajo rendimiento académico e incluso el abandono de los estudios. Ambos factores no sólo afectan la calidad de vida, el desarrollo profesional y académico de los alumnos, sino que representan también un problema para la Universidad, en el sentido de que se destinan recursos que en la mayoría de los casos no se verán reflejados en un aumento en la población de médicos preparados y disponibles para atender las demandas de salud del país.

**Descriptor o Palabras Clave:** Síntomas depresivos, Estudiantes de medicina y Baja temporal.

## 2. Introducción

En la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional Autónoma de México se encontró que las causas que motivan a un estudiante de la carrera de medicina a solicitar baja temporal, ante el H. Consejo Técnico entre 2008 a 2013, fueron principalmente problemas de salud (46%) y económicos (26%), dentro de los de salud exteriorizaron tener depresión 10% de ellos. Algunos estudios han determinado que los estudiantes de medicina incrementan estrés al avanzar sus estudios en las asignaturas del área clínica y con esto un mayor riesgo de ideación suicida y de fracaso académico aunado a que los estudiantes por lo regular no solicitan la atención psicológica y esto en casos extremos puede tener como resultado la consumación del suicidio<sup>1</sup>. Aunado a lo anterior, se ha encontrado que los estudiantes de medicina tienen tasas de depresión mayor que la población general y con más frecuencia se presentan en el sexo femenino<sup>2</sup>.

En una investigación del Reino Unido con estudiantes de medicina se identificó que los trastornos mentales se presentaban en mayor índice durante el primer año de la licenciatura<sup>3</sup>, y en estudiantes de la Universidad de Massachusetts el aumento de estrés y las tasas de depresión aumentaban en los años 2 y 4<sup>4</sup>, estas diferencias en las poblaciones podrían deberse a los diferentes planes de estudio.

De acuerdo con Porter en 1990<sup>5</sup>, hasta un 60% de los estudiantes que dejaron la Universidad antes de terminar sus estudios, desertaron en los dos primeros años, debido a problemas psicológicos. Otros autores concluyen que la presencia de estos síntomas puede ocasionar problemas en el rendimiento académico de los estudiantes, debido a dificultades para concentrarse, falta de motivación e interés, fallas en la atención y en la memoria, retraso psicomotor y síntomas físicos como cefalea y fatiga<sup>6 y 7</sup>.

En diferentes países europeos se han reportado prevalencias de depresión en universitarios, en Alemania 26.7% mujeres - 22.8% hombres, Dinamarca 24.9% - 12.1%,

Polonia 45.5% - 27.3% Bulgaria 42.9% - 33.8% sin diferencias entre países de Europa del este y oeste<sup>8</sup>.

Resultados de investigaciones en distintos países reportan una alta prevalencia de trastornos mentales en los estudiantes de medicina, sobresaliendo la depresión y la ansiedad con porcentajes más altos que en la población general<sup>9 y 10</sup>. También se ha comparado a los estudiantes de medicina con los de otras carreras, obteniendo los de medicina porcentajes más altos de depresión y ansiedad<sup>11,12,13 y 14</sup> con mayor riesgo de presentarlos las mujeres. Factores como el estrés se han asociado con estos niveles de depresión<sup>14</sup>.

Estos datos señalan que se debe investigar la salud mental de los estudiantes universitarios en particular de los que estudian la licenciatura en Medicina, para poder prever o dar solución a muchos problemas que derivan de ello. Por lo anterior, el objetivo de este trabajo fue identificar en tres momentos durante un ciclo escolar los índices de síntomas depresivos que presentaron los estudiantes de primer año de la licenciatura de médico cirujano.

## 3. Metodología

Se llevó a cabo un estudio transversal, los participantes en el estudio fueron estudiantes de primer año de medicina que ingresaron en el ciclo escolar 2010-2011 (N=1,081).

Para la evaluación de los síntomas depresivos se utilizaron el Inventario de Beck para Depresión, y la lista de 90 síntomas (SCL-90). La aplicación de los cuestionarios se realizó al principio del ciclo escolar (julio de 2010), en el segundo trimestre del año escolar (enero de 2011) y al final (abril de 2011) a todos los alumnos de la generación, durante las clases de la asignatura de Psicología Médica I, previa autorización de los profesores y aceptación de los alumnos, cuya participación fue totalmente voluntaria y sólo participaron los alumnos que asistieron el día en que se realizó ésta.



## Instrumentos

Inventario de Depresión de Beck. Consta de 21 reactivos autoaplicables, cada reactivo consiste en una serie de cuatro afirmaciones de las cuales una tiene que ser seleccionada en relación a la forma en la que se ha sentido el paciente en la última semana. La puntuación total varía de 0 a 63. Se consideró una puntuación mayor o igual a 13 puntos como punto de corte para identificar a los casos con probable depresión<sup>15,16 y 17</sup>.

Lista de síntomas SCL-90 (SymptomCheckList). Es una herramienta de tamizaje que cuantifica una serie de dimensiones psicopatológicas, está compuesta por 90 reactivos. La forma de respuesta es tipo Likert con cinco niveles de puntuación (0 al 4). No es un instrumento diagnóstico, pero detecta patología psiquiátrica menor<sup>18</sup>.

Se consideró el promedio de las calificaciones obtenidas por cada estudiante de agosto 2010 a mayo de 2011 en las asignaturas de mayor índice de reprobación: Anatomía, Biología Celular e Histología Médica, Bioquímica y Biología Molecular, Embriología Humana e Informática Biomédica. Cabe mencionar que la calificación final considera 50% los exámenes departamentales que se aplicaron al mismo tiempo a toda la población; cada ciclo escolar se asigna por asignatura el número de exámenes necesarios (2 a 4) y cada uno consta de 50 a 70 reactivos seleccionados por un grupo de expertos entre un banco de reactivos (Cronbach > = 0.87 Y 0.92; nivel de dificultad = 30 y 70; discriminación positiva = 70 y 90); el otro 50% de la calificación final es la otorgada por el profesor que considera los criterios que cada uno establece y que son notificados a los estudiantes desde el inicio del ciclo escolar.

Con las calificaciones obtenidas por los estudiantes se les agrupó por nivel de sintomatología (No caso, leve, moderada y severa) y por último de agruparon en dos niveles caso y no caso.

Se realizaron análisis descriptivos,  $\chi^2$ , t-student y Anova de un factor con pos hoc de Bonferroni.

## 4. Resultados

La tasa de respuesta de los tres cuestionarios fue 50.6 % (n= 547) (34% hombres, 66% mujeres). La edad del 91.4 % de la población oscila entre los 17 y 19 años, el 80% terminó el bachillerato con promedio superior a nueve, el 79% proceden de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) o del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) y el 98.8% cursó el bachillerato en tres años.

El número de estudiantes con una sintomatología muy alta de depresión fue aumentando al ir avanzando el ciclo escolar, se detectaron 17 casos al inicio del ciclo escolar, 85 a la mitad del ciclo y 128 al final (p ≤ .004) (Fig. 1). Cabe destacar que estos resultados fueron considerando el número total de estudiantes que contestaron en cada aplicación.

Considerando cada aplicación como un 100% se denotó que por bachillerato de procedencia, el porcentaje de alta sintomatología de depresión fue en aumento en estudiantes procedentes del Colegio de Ciencias y Humanidades y de la Escuela Nacional Preparatoria, no así en los que procedían de otros bachilleratos, esto se puede deber a que ingresan en mayor porcentaje estudiantes del subsistema de la UNAM (Tabla 1).

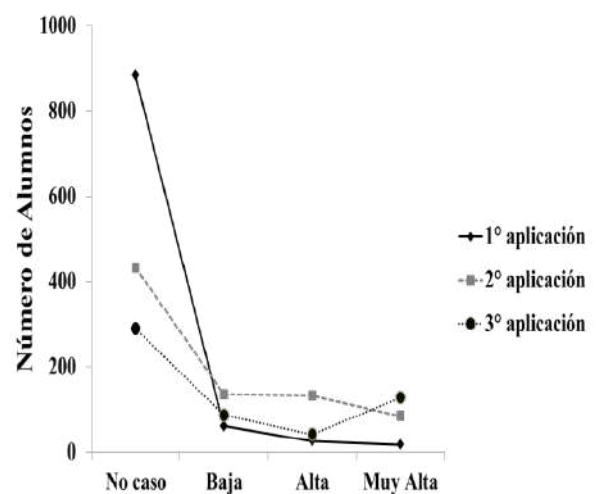


Fig. 1. Nivel de depresión de los alumnos de primer año de la carrera de médico cirujano

**Tabla 1. Porcentajes de depresión en los estudiantes según bachillerato de procedencia**

	Número de aplicaciones								
	1o.			2o.			3o.		
	CCH	ENP	OTRAS	CCH	ENP	OTRAS	CCH	ENP	OTRAS
NO CASO	31	40	19	18	29	8	18	30	4
BAJA	2	3	1	8	8	2	6	9	2
ALTA	1	1	0	8	7	2	3	4	1
MUY ALTA	1	1	0	5	5	0	10	11	2

CCH Colegio de Ciencias y Humanidades  
 ENP Escuela Nacional Preparatoria  
 OTRAS Bachillerato diferente al subsistema de la UNAM

La Figura 2 corresponde a los porcentajes de sintomatología de depresión entre mujeres y hombres en la tercera aplicación, se observa que las mujeres son las que presentan mayor sintomatología alta y muy alta en comparación con los hombres y nuevamente se denota que es mayor cuando los estudiantes proceden de los bachilleratos de la UNAM.

El número de estudiantes que contestaron los tres instrumentos fueron 446; el 77 % de los estudiantes que en la tercera aplicación los resultados arrojaron con sintomatología muy alta, a su ingreso fueron no caso.

Se obtuvieron las calificaciones finales de 419 estudiantes que contestaron también las tres aplicaciones de los instrumentos, la Tabla 2 muestra por nivel de sintomatología de depresión en la tercera aplicación, las calificaciones obtenidas por asignatura.

La prueba de Anova de un factor denotó diferencias significativas en el promedio final obtenido en Bioquímica y Biología Molecular entre los no casos y los que presentaron sintomatología leve ( $p \leq .05$ ), moderada ( $p \leq .05$ ) y severa ( $p \leq .01$ ).

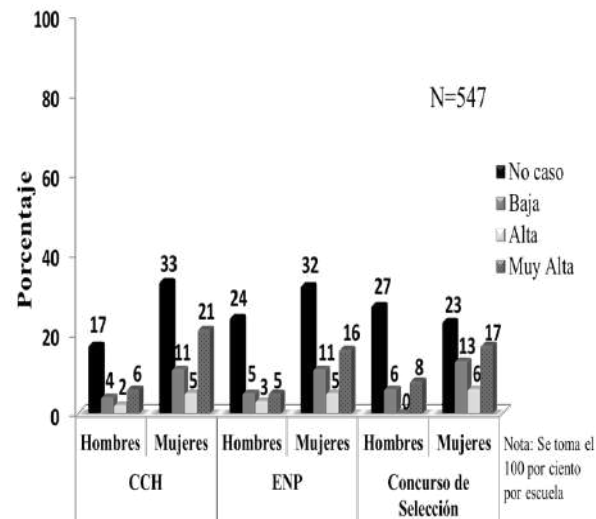


Fig. 2. Nivel de depresión de los alumnos de ingreso 2010-2011 por género (Tercer aplicación)

**Tabla 2. Promedio de calificaciones obtenidas por los estudiantes según nivel de sintomatología de depresión**

Asignatura	Nivel de sintomatología	n	Promedio±SD
Anatomía	No Caso	227	6.94±1.54
	Leve	69	6.55±1.43
	Mod	28	6.53±1.44
	Sev	95	6.51±1.55
	Total	419	6.75±1.53
Embriología Humana	No Caso	227	6.49±1.47
	Leve	69	6.20±1.33
	Mod	28	6.33±1.31
	Sev	95	6.23±1.51
	Total	419	6.37±1.45
Bioquímica y Biología Molecular	No Caso	227	6.70±1.21
	Leve	69	6.27±1.23
	Mod	28	6.49±0.97
	Sev	94	6.26±1.21
	Total	418	6.51±1.21
Biología Celular e Histología Médica	No Caso	227	6.20±1.67
	Leve	69	5.69±1.60
	Mod	28	6.00±1.59
	Sev	95	5.71±1.53
	Total	419	5.99±1.63
informática Biomédica I	No Caso	227	6.86±0.82
	Leve	69	6.91±0.81
	Mod	28	6.84±0.68
	Sev	95	6.77±0.78
	Total	419	6.85±0.80

En la Tabla 3 se presentan los resultados de los promedios obtenidos en las calificaciones de las mismas asignaturas pero agrupados por No caso y Caso, con diferencias significativas en las asignaturas de Anatomía, Bioquímica y Biología Celular.

Tabla 3. Promedio de calificaciones obtenidas por los estudiantes según nivel de sintomatología de depresión

Nivel de sintomatología	n	Anatomía	Embriología Humana	Bioquímica	Biología Celular	Informática Biomédica I
No Caso	227	6.94± 1.54	6.49±1.47	6.70±1.21	6.20±1.67	6.86±0.82
Caso	192	6.53± 1.49	6.23 1.41	6.29± 1.18	5.74 ± 1.56	6.83± 0.78
t-student		0.01	NS	0.001	0.004	NS

## 5. Discusión

A pesar que el número de estudiantes que contestaron los instrumentos fue a la baja (de 985 a 547), el número de casos con alta sintomatología de depresión aumentó (17 a 128), lo que representó un porcentaje de 1.72 a 23.4 del total de la población. Este aumento está relacionado a que al avanzar el ciclo escolar el estrés en los estudiantes va en aumento y puede deberse a que se ven confrontados con estresores académicos, psicológicos y existenciales importantes, durante su entrenamiento. A menudo ellos se enfrentan con una nueva escuela y horarios que pueden sentir como excesivos<sup>19,20 y 21</sup>.

Quienes se han dedicado a estudiar el problema del rendimiento académico y su impacto en la salud mental, señalan que el estrés, la ansiedad y la depresión experimentados por los estudiantes previo al inicio y a lo largo del ciclo escolar, son factores que originan un círculo vicioso en el que éstos son causa y consecuencia de problemas como el desempeño académico<sup>22</sup>, además de que, como señalan Smith y colaboradores en 2007<sup>21</sup> recrudecen en la mayoría de los casos los problemas de salud mental y dan como resultado el abandono de los estudios. Otros autores han concluido que la alta prevalencia de ansiedad y depresión afecta el rendimiento académico, propicia la deserción y el abandono escolar<sup>23</sup>.

Con relación al porcentaje de sintomatología alta y muy alta en mujeres más que en hombres en los resultados de este estudio, Al-Busaidi y cols.<sup>24</sup> en 2011 evaluaron la prevalencia de síntomas depresivos en

estudiantes universitarios y encontraron que 27.7% presentaron sintomatología en diferentes niveles de severidad, con un mayor porcentaje de mujeres. Esto puede deberse a que las mujeres están sometidas a mayores factores psicológicos, como la experiencia de más estresores interpersonales<sup>25</sup>.

Las diferencias significativas en el promedio de las calificaciones finales sólo en Bioquímica y Biología Molecular entre los que no tuvieron sintomatología (no caso) y los diferentes niveles con sintomatología de depresión y las diferencias entre las calificaciones obtenidas en Anatomía, Biología Celular y Bioquímica entre los casos y no casos corrobora lo ya publicado por este mismo equipo en este año, al considerar síntomas depresivos y rendimiento académico en los exámenes departamentales de los estudiantes durante el ciclo escolar 2009-2010 y a los que se les aplicó las pruebas de tamizaje de depresión en el segundo trimestre del ciclo escolar, se encontró que en el grupo de estudiantes con síntomas depresivos el 68% de ellos habían reprobado alguna materia, mientras que en el grupo de quienes no tenían síntomas el porcentaje de reprobación fue de 46.6%. Las diferencias entre ambos grupos mostraron un riesgo mayor de reprobación de 2.4 veces en quienes tenían síntomas depresivos<sup>22</sup>.

Además, los resultados establecen que las diferencias significativas entre casos y no casos con relación al promedio obtenido en las asignaturas son las de mayor índice de reprobación, en la carrera de Médico

Cirujano que se imparte en la Facultad de Medicina de la UNAM, existe un alto índice de alumnos que no acreditan el primer año de la carrera. Esta no acreditación, ocurre sobre todo en las materias del área biomédica (Anatomía, Biología Celular e Histología Médica, Bioquímica y Biología Molecular y Embriología Humana) con relación a las materias del área sociomédica y clínica (Informática Biomédica I), lo que trae como consecuencia un considerable nivel de deserción y un gran número de alumnos recursadores<sup>26</sup>.

## 6. Conclusión

Se deben fortalecer los programas de apoyo a los estudiantes en particular los psicológicos ya que no sólo afectan la calidad de vida, el desarrollo profesional y académico de los alumnos, sino que representan también un problema para la Universidad, en el sentido de que se destinan recursos que en la mayoría de los casos no se verán reflejados en un aumento en la población de médicos preparados y disponibles para atender las demandas de salud del país<sup>22</sup>.

Asimismo, es necesario brindar las herramientas al estudiante para lograr en él la asertividad que le permita un funcionamiento interpersonal afectivo para poder expresar de forma clara y respetuosa sus valores, necesidades, expectativas y preocupaciones.

## 7. Referencias

- Schwenk, T.L., Davis, L., & Wimsatt, L.A. (2010). Depression, stigma, and suicidal ideation in medical students. *JAMA*, 304(11), 1181-1190.
- Dahlin, M., Joneborg, N., & Runeson, B. (2005). Stress and depression among medical students: a cross-sectional study. *Medical Education*, 39, 594-604.
- Guthrie, E., Black, D., Bagalkote, H., Shaw, C., Campbell, M., & Creed, F. (1998). Psychological stress and burnout in medical students: a 5-year prospective longitudinal study. *J R Soc Med*, 91 (5), 237-43.
- Peterlini, M., Tiberio, I.F., Saadeh, A., Pereira, J.C., & Martins, M.A. (2002). Anxiety and depression in the first year of medical residency training. *Med Educ*, 36 (1), 66-72.
- Porter, O. F. (1990). Undergraduate completion and persistence at four-year colleges and universities. Detailed findings. National Institute of Independent Colleges and Universities.
- Williamson, D.E., Birmaher, B., Ryan, N.D., & Dahl, R.E. (2005). Stressful life events in anxious and depressed children. *Journal of Child and Adolescent Psychopharmacology*, 15(4), 571-580.
- Mayberg, H.S., Keightley, M., & Mahurin, R.K. (2002). Neuropsychiatric aspects of mood and affective disorders. In: Yudofsky S.C, Hales R.E, eds. *The American Psychiatric Publishing Textbook of Neuropsychiatry and Clinical Neuroscience*. Washington DC: American Psychiatric Association.
- Kadison, R. (2006) College psychiatry 2006: challenges and opportunities. *J Am Coll Health*, 54, 338-340.
- Rosal, M.C., Ockene, I.S., Ockene, J.K., Barrett, S.V., Ma, Y., & Hebert, J.R. (1997). A Longitudinal Study of Students Depression at One Medical School. *Acad Med*, 72(6), 542-546.
- Balanza, G. S., Morales, M. I., Guerrero, M, J. (2009). Prevalencia de ansiedad y depresión en una población de estudiantes universitarios: factores académicos y socio-familiares asociados. *Revista de psicología clínica y salud*, 20 (2), 177-187.
- Galli, S. E., Feijóo, L. L., Roig, Rojas, I., & Romero, E. S. (2001). Aplicación del "MINI" como orientación diagnóstica psiquiátrica en estudiantes de medicina de la Universidad Peruana Cayetano Heredia. Informe preliminar epidemiológico. *Rev Med Hered*, 13, 19-25.
- Hendrie, H.C., Clair, D.K., Brittain, H.M., & Fadul, P.E. (1990). A Study of Anxiety/Depressive Symptoms of Medical Students, House Staff, and their Spouses/Partners. *J. Nerv Ment Dis*, 178(3), 204-207.
- Aktekin, M., Karaman, T., Senol, Y., Erdem, S., Erengin, H., Akaydin, M. (2001). Anxiety, Depression and Stressful Life Events Among Medical Students: a Prospective Study in Antalya, Turkey. *Med Educ*, 35(1), 12-17.

- 14.-Dahlin, M., Joneborg, N., &Runeson, B. (2005).Stress and depression among medical students: a cross-sectional study. *Med Educ*, 39, 594-604.
- 15.-Nielsen, A.,& Williams, T. (1980).Depression in ambulatory medical patients.*Arch Gen Psychiatry*,37,999-1004.
- 16.-Jurado, S., Villegas, M.E., Mendez, L., Rodriguez, F., et al. (1998). La estandarización del Inventario de Depresión de Beck para los residentes de la Ciudad de México. *Salud Mental*,21(3),26-31.
- 17.-Torres-Castillo, M., Hernández, E., &Ortega, H. (1991). Validez y reproducibilidad del inventario para Depresión de Beck, en un hospital de cardiología. *Salud Mental*,14(2),1-6.
- 18.-Lara, M.C., Espinosa, S.I., Cárdenas, M.L., Fócil, M., et al. (2005). Confiabilidad y validez de la SCL-90 en la evaluación de psicopatología en mujeres. *Salud Mental*,28(3),42-50.
- 19.-Voelker, R. (2003).Mounting student depression taxing campus mental health services. *JAMA*, 289,2055–2056.
- 20.-Al-Qaisy, L. (2011).The relation of depression and anxiety in academic achievement among group of university students. *Inter J Psychology Counseling*, 3(5),96-100.
- 21.-Smith, C., Peterson, F., Degenhardt, B. & Johnson, J. (2007).Depression, anxiety, and perceived hassles among entering medical students. *Psychology, Health & Medicine*, 12(1), 31–39.
- 22.-Fouilloux, M.C., Barragan P.V., Ortiz, L.S., Jaimes, M.A., Urrutia, A.E., & Guevara, G.R. (2013).Síntomas depresivos y rendimiento académico en estudiantes de medicina. *Revista Salud Mental*, 36, 59-65.
- 23.-Arco, J.L., López S, S., Heilborn, V., &Fernández, F. (2005).Terapia breve en estudiantes universitarios con problemas de rendimiento académico y ansiedad: eficacia del modelo “la Cartuja” *International Journal ofClinical and HealthPsychology*, 5, 589-608.
- 24.-Al-Busaidi, Z., Bhargava, K., Al-Ismaily, A., Al-Lawati, H., Al-Kindi, R., et al. (2011).Prevalence of depressive symptoms among university students in Oman. *Oman Medical Journal*, 26(4), 235-239.
- 25.-Shih, J.H., Eberhart, N.K, Hammen, C.L., & Brennan, P.A. (2006). Differential exposure and reactivity to interpersonal stress predict sex differences in adolescent depression. *J ClinChildAdolesc Psychol*,35,103-115.
- 26.-Guevara-Guzmán, R., Galván, M & Muñoz, A. (2007). El desempeño académico de los estudiantes de la Facultad de Medicina en el primer año de la carrera. *GacetaMédica de México*,143(1), 27-32.

## SISTEMA DE EVALUACIÓN DE RIESGO Y PREVENCIÓN DE ABANDONO ESCOLAR EN EL NIVEL DE ESTUDIOS SUPERIORES

Línea temática 1. Factores asociados al abandono

GOTTDIENER, Luis

Facultad de Ciencias, UNAM - MÉXICO

e-mail: luisgrgt@hotmail.com

**Resumen.** En un trabajo anterior (Gottodiener, 2002) se abordó el problema de la elevada reprobación de ciertas materias entre los estudiantes de la carrera de física de la Facultad de Ciencias y se mencionaron algunas de sus causas. Aquí se trata la cuestión del abandono de manera más integral y se propone la construcción de un sistema de evaluación de riesgo y acción que busca reducir el abandono y consta de cuatro pasos esenciales: 1) Definir cuántos y cuáles parámetros se usarán como predictores del abandono. 2) Con base en ellos, determinar una probabilidad de abandono  $P_a$  para un estudiante dentro de un lapso determinado de tiempo futuro. 3) Obtener los valores de los parámetros establecidos en (1) para cada estudiante, a fin de calcular las  $P_a(i)$  correspondientes, donde  $i$  designa a un estudiante dado. 4) Definir las medidas remediales que se pondrán en práctica para un estudiante cuando su  $P_a$  exceda de cierto límite  $L$ . Cada uno de los pasos (1) - (4) anteriores presenta problemas en su implementación. La selección de los parámetros en (1) no es evidente, y se proponen algunas posibilidades. Los parámetros pueden estar basados en datos que la institución ya posee, o bien requerir de una ampliación de sus bases de datos. El paso (2) tampoco es inmediato, y una posibilidad es usar los datos de abandono disponibles para proponer relaciones tentativas con los predictores. En cuanto a la etapa (4), requerirá primeramente de un diagnóstico de cada estudiante de alto riesgo detectado, y después la aplicación de acciones remediales que sean viables dados sus costos y las posibilidades de la institución. Se comentan algunas acciones factibles, y un punto de discusión será si éstas deberán ser obligatorias para el estudiante o no. Finalmente, al cabo de varios semestres de aplicar (1) - (4) se podrán realizar los pasos últimos: 5) establecer el impacto que están teniendo las medidas remediales, y 6) realizar los ajustes necesarios en todas las etapas anteriores. Adicionalmente, de la información generada en (3) podrían detectarse dificultades relacionadas no con alumnos individuales, sino con los planes de estudio de cada carrera.

**Descriptor o Palabras Clave:** Predictores de Abandono, Probabilidad de Abandono, Señales de Alerta, Alumnos de Alto Riesgo, Evaluación de Riesgo.

### 1 Introducción

El abandono escolar es un problema generalizado en Latinoamérica que se presenta en todos los niveles, desde el básico. Citamos al respecto (Espíndola y León, 2002):

*América Latina presenta hoy tasas de deserción escolar temprana muy elevadas. Los principales desafíos para avanzar de*

*llo hacia el logro de los «Objetivos de Desarrollo del Milenio» y para el cumplimiento de las metas en el año 2015, son evitar que los niños abandonen la escuela antes de terminar el ciclo básico y disminuir lo más posible la deserción en el ciclo medio.*

*Los sistemas educacionales de buena parte de los países de Latinoamérica comparten en mayor o menor medida los siguientes rasgos: insuficiente cobertura de la educación*

*preescolar, elevado acceso al ciclo básico, y escasa capacidad de retención tanto en el nivel primario como en el secundario.*

Menciona este trabajo que “la repetición y el retraso escolar con frecuencia anteceden a la deserción escolar”.

Para el caso de la educación superior, citamos el fragmento siguiente (Plan de Desarrollo 2010-2014):

*De acuerdo con el análisis de las trayectorias escolares de los alumnos de licenciatura de la Facultad, correspondiente a las generaciones 1998 a 2005, en promedio menos del 20% de los alumnos logran concluir sus estudios en el tiempo curricular. En ese periodo, el abandono y rezago extremo de los estudiantes alcanza tasas hasta 55% en algunas carreras...*

*... en el tiempo reglamentario, las licenciaturas en Ciencias de la Computación y Física logran tasas de egreso promedio de 30% y 28%, y reportan promedios de abandono y rezago extremo de 37% y 48%...*

En el nivel superior existe asimismo una serie de problemas relacionados: abandono escolar, deserción de materias, repetición excesiva de cursos, lentitud en titulación, baja eficiencia terminal, etc. Sin embargo, si un alumno avanza más lentamente y por lo tanto tarda más en acabar sus estudios, debido a que trabaja o lleva menos materias por semestre, ello no necesariamente debe verse como una falla. Igualmente, no todo abandono es negativo, en especial si ocurre en los primeros semestres. Es el caso, por ejemplo, de alumnos a los que no les gustó la carrera que escogieron.

## **2 Costos del abandono**

Los costos son múltiples, entre ellos varios muy difíciles de medir, y sólo mencionaré algunos.

**Costo individual:** El aportado por los alumnos o sus padres mientras los primeros estudiaron.

**Costo individual:** No se recuperan los ingresos perdidos por no trabajar mientras se estudiaba.

**Costo para la institución:** No hay sólo por abandono, sino por deserción o reprobación. En cada calificación NP (no presentada) o NA (no acreditada) hay un costo para la universidad pública: sueldo y tiempo del profesor, de ayudantes, de almacenistas, materiales de laboratorio, etc. Hay que señalar que la situación es diferente para las universidades privadas, donde las materias reprobadas incluso generan ingresos.

**Ejemplo de costos en FC-UNAM:** En 2001 había 4,899 alumnos y se tuvo un presupuesto de \$271 millones (Plan de Desarrollo 2002-2006). Esto da \$55 mil por alumno/año, si bien no es del todo exacto el método de cálculo. Si un alumno abandona después de tres años de estudio, el costo aproximado es de \$165 mil, solamente para la institución. De aquí se nota que el costo del abandono es mayor mientras más semestres ha llevado un alumno y, si ha de ocurrir, es preferible que sea lo antes posible.

El trabajo mencionado (Espíndola y León, 2002) se refiere a los siguientes costos que denomina sociales o privados:

**Costo privado:** menor ingreso futuro que obtiene una persona en el mercado de trabajo como resultado de haber completado menos años de estudio.

**Costo social:** fuerza de trabajo menos competente y más difícil de capacitar, cuando no ha alcanzado niveles mínimos de educación para aprovechar los beneficios de programas de entrenamiento ofrecidos por el Estado o las empresas.

**Costo social:** baja productividad del trabajo, y su efecto en el (menor) crecimiento de las economías.

**Costo social:** mayores gastos para financiar programas sociales y de transferencias a los sectores que no generan recursos propios.

Entre los costos menos obvios de medir podemos mencionar que los repetidores extremos y los desertores tempranos, al ocupar lugares de alta demanda, impiden avanzar, o retrasan, a alumnos que podrían progresar.

### 3 Situación actual

En el nivel superior los detalles varían de una institución a otra, pero algunas características usuales son:

- a) Sólo se sabe del abandono cuando ya sucedió.
- b) No se conocen las causas, sobre todo en casos de abandono de alumnos de buen desempeño.
- c) No hay un seguimiento integral del progreso académico del alumno, ni se toman acciones cuando empieza a tropezar.
- d) No se sabe si una reprobada o deserción ocurrió por incapacidad o por irresponsabilidad del alumno.
- e) Los profesores advierten señales de alerta de ciertos estudiantes, pero no tienen a quién reportar ni cómo hacerlo.
- f) Las instituciones poseen datos valiosos, pero analizados de manera insuficiente, o no difundidos.
- g) Hay opacidad en torno a los datos de abandono.

### 4 Enfoques para combatir el abandono

Podemos distinguir dos tipos de enfoques:

#### a) Generales

Se dirigen a todos los alumnos de la institución e incluyen medidas como: simplificación de trámites, talleres de estrategias para el aprendizaje, tutorías generales, etc. El costo de este tipo de enfoque es mayor pues, si bien es recomendable que ciertas acciones tengan carácter general, un buen número de alumnos recibirán apoyos que no necesitan y no aprovecharán. Por ejemplo, las tutorías, a las

que muchos alumnos no asisten, o asisten quienes no las necesitan.

Considérese el siguiente texto (Comunicado, 2013):

*Como parte del plan de desarrollo de la Facultad, se ha dado seguimiento, desde 2010, a los múltiples factores que inciden en el desempeño escolar de sus alumnos -- formación académica previa, condiciones económicas y culturales, aspectos vocacionales y por supuesto, los diversos servicios que presta la Facultad--.*

*Todos estos factores están estrechamente relacionados entre sí, a menudo de manera compleja, por lo que determinar fehacientemente cuáles y cómo inciden en el desempeño de los estudiantes ha sido motivo de diversos estudios. Esto incluye el análisis del efecto que tiene nuestro "Programa Integral de Apoyo a los Estudiantes". Dicho programa contempla acciones tales como los propedéuticos impartidos por estudiantes para el primer ingreso, talleres de estrategias para el aprendizaje, las becas alimentarias, los Talleres de Matemáticas y Física, el programa "Ven a platicar" de atención psicológica, el programa de asesorías académicas, la simplificación de trámites, etcétera. Entre los resultados que ya se conocen están: un incremento global en la titulación de 17.6% y en el egreso de 14.4%. Es particularmente satisfactorio que el egreso de la Carrera de Biología ha aumentado en un 41%.*

El comunicado anterior reporta un aumento del egreso gracias a diversas medidas, pero no queda claro cuál es la que funcionó.

#### b) Enfoque en grupos de determinado riesgo

Este tipo busca aplicar las medidas remediales no de manera indiscriminada, sino apropiada para cada grupo. Debería resultar en un menor costo y un mejor conocimiento de los problemas que presenta cada segmento de riesgo, y de las medidas remediales adecuadas para cada uno. Si pensamos en apoyos consistentes en becas, por ejemplo, desde el



punto de vista de impedir el abandono conviene darlas a aquéllos en quienes vayan a tener precisamente ese efecto.

### 5 Encontrar parámetros predictores de abandono

Consideramos que las instituciones con frecuencia no hacen un análisis suficientemente completo de los datos que poseen.

Veamos la siguiente información (Plan de Desarrollo 2002-2006):

*Desde 1999 y hasta 2002, el egreso promedio alcanzado fue de 617 estudiantes al año, lo que representa el 13.15% de la población estudiantil, aunque se observa un notable repunte en 2002. En cuanto a la titulación, durante el mismo periodo el promedio ascendió a 368 alumnos por año, lo que corresponde al 7.83% de la población, cifra que corresponde al 59.56% de los egresados.*

*No se cuenta con información confiable sobre el camino de quienes se titulan o de quienes han egresado con más de un 50% de sus estudios completados...*

Este reporte menciona el porcentaje de titulados con respecto a la población, lo cual es un dato poco significativo. Asimismo, cuenta entre los egresos a quienes tienen “más de un 50% de sus estudios completados”, los cuales más bien deberían contabilizarse como abandonos.

Consideramos que en general las instituciones deberían hacer un análisis más detallado de los datos que poseen. Por ejemplo:

- ¿En qué semestre ocurre más el abandono?
- ¿Cuál fue el promedio del alumno?
- ¿Cuántas materias aprobó y cuántas reprobó?
- ¿Está relacionado el abandono con avance lento?
- ¿Es mayor el abandono para alumnos de pase reglamentado o de examen de admisión?

Asimismo se requieren conclusiones más precisas sobre los alumnos que acaban la carrera, tales como:

- Promedio de calificaciones
- Número de reprobaciones
- Tiempo empleado (distribución de tiempos)
- Número de altas calificaciones (nueves y dieces).

También es importante generar indicadores de avance por alumno. Para cada uno, registrar:

- Promedio
- Proporción de altas calificaciones (nueves y dieces)
- Número de reprobaciones. Cociente de reprobadas/aprobadas
- Núm. de materias con más de una inscripción
- ¿Las materias en que va mal son aleatorias o pertenecen a cierto grupo (matemáticas, laboratorio, etc.)
- Ritmo de avance (materias aprobadas por semestre)
- ¿Hay cambio en el ritmo de avance de un alumno (sobre todo descenso)?
- Características generales
  - Avance rápido y bueno
  - Avance rápido pero malo
  - Avance lento pero bueno
  - Avance lento y malo
- ¿Trabaja o no?

Por otra parte, es fundamental hacer un seguimiento de cada “generación”, i.e., el conjunto de alumnos que entran cada semestre. A partir del primero que completan, en los semestres subsecuentes se debe calcular cantidad y porcentaje de alumnos que aprobaron x materias, x-1 materias, etc.

Es asimismo importante detectar las materias que están causando mayores dificultades a los alumnos. ¿Hay materias con reprobaciones

muy altas?, ¿con calificaciones aprobatorias muy bajas?, ¿con elevado número de número de múltiples inscripciones para ser aprobadas?

Hay datos que posiblemente las instituciones no miden de manera general en la actualidad pero que serían útiles. Por ejemplo:

- a) Asistencia
- b) Opinión de profesores sobre cada alumno: capacidad, motivación, etc. Esta opinión podría darse de manera general o sólo en caso de que les preocupe un alumno, o estimen alta su probabilidad de abandono. A fin de curso se podría pedir a los profesores que evalúen las posibilidades de avance/abandono de los alumnos (muy alta, alta, mediana, etc.).
- c) Reportes de los profesores sobre alumnos que se inscribieron pero no presentaron ni un examen, o desertaron apenas comenzado el curso.

## 6 Determinar probabilidad de abandono

Se busca correlacionar los datos de abandono de semestres anteriores con parámetros de desempeño a fin de establecer una probabilidad de abandono  $P_a$  para cada alumno. Esta probabilidad posiblemente esté relacionada con algunos indicadores de insuficiente desempeño: bajo promedio, elevado número de reprobadas o de deserciones, bajo ritmo de avance, etc., y varias de estas características negativas posiblemente se presenten juntas para ciertos alumnos. Pero aun con avance rápido y bueno, puede haber abandono, digamos por falta de entusiasmo del alumno por su carrera, o por problemas económicos. La probabilidad de abandono, que para un alumno dado irá cambiando de un semestre a otro, podría incluso depender de la situación económica del país.

## 7 Detección de alumnos en riesgo

Al final de cada semestre y con los datos del mismo, se construyen rangos de probabilidad de abandono, digamos: baja, mediana, elevada y muy elevada, y se agrupan a los alumnos en estos rangos.

Una vez hecho esto, las preguntas importantes son: ¿Cuándo se va a actuar? ¿A partir de qué nivel de  $P_a$  o para qué rangos de probabilidad? Se ha vuelto casi un lugar común hablar de atender a alumnos “de alto riesgo”, pero desde el punto de vista del costo de las medidas remediales, posiblemente convenga enfocarse en alumnos de mediano riesgo, que pudieran presentar un número pequeño de deficiencias de relativamente fácil solución, en vez de un cúmulo de deficiencias serias.

También es importante la detección de alumnos poco responsables. De datos propios, estimo que del orden de 10%-15% de los inscritos en un curso no se presentan al primer examen o no asisten a clases o no entregan trabajos desde el inicio del curso.

## 8 Diagnóstico de alumnos detectados

Después de identificar a los alumnos en cierto rango de  $P_a$  mediana o elevada, lo que sigue es determinar las razones de esa  $P_a$ . Mencione algunas en un trabajo anterior (Gottdiener, 2002), y para alumnos de mal desempeño o lento avance, éstas pueden incluir:

- Poco interés en el campo o la carrera.
- Ideas previas de la carrera que no corresponden a la realidad.
- Dificultad excesiva de estudios.
- No llevar la seriación de materias recomendada.
- Lagunas en conocimientos de cursos anteriores.
- Desventajas como: no saber inglés, desconocimiento del uso de la biblioteca o de cómo encontrar referencias. Desconocer el uso de herramientas básicas de cómputo.
- No saber expresarse, redactar, o presentar un reporte.
- No saber organizarse. Malos hábitos de estudio o trabajo. Desidia en, por ejemplo, entrega de reportes o trabajos.
- Falta de dedicación, disciplina, o responsabilidad.

- Malas condiciones de estudio (casa congestionada, ruidosa, etc.)
- Falta tiempo para estudios por necesidad de trabajar.
- Otras.

Se debe determinar cuál o cuáles factores ocasionan desempeño pobre del alumno con el fin de aplicar el remedio adecuado. Esto no es inmediato de hacer y va a requerir de una o varias entrevistas con cada alumno o de la aplicación de una serie de pruebas. Las entrevistas podrían ser con psicólogos o con determinados profesores del ramo del estudiante detectado, o con ambos. Para cumplir esta etapa se requieren académicos que previamente desarrollen las pruebas para efectuar los diagnósticos.

### 9 Medidas remediales

Una vez diagnosticadas las razones de las deficiencias en el desempeño de los alumnos, los mismos entrevistadores podrán proponer acciones remediales, y un punto de discusión es si éstas deberán ser obligatorias o no. Las medidas remediales incluyen:

- Cursos o guías o asesorías
- Becas en efectivo
- Becas alimenticias
- Becas para tesis
- Ofrecer salidas intermedias de la carrera
- Sugerir cambio de carrera.

La cantidad de personal necesario - profesores y ayudantes - para aplicar las acciones remediales dependerá en primer lugar, de la cantidad de alumnos que serán atendidos. Se necesitarán recursos financieros y profesores o ayudantes para impartir las asesorías o los cursos prescritos.

Una vez aplicadas las acciones remediales, habrá que medir su éxito o fracaso, y hacer los ajustes correspondientes en todo el sistema. Idealmente, se verá una mejoría en los indicadores de los alumnos que siguieron las

acciones remediales prescritas y una disminución de su probabilidad de abandono.

### 10 Dificultades/obstáculos al sistema propuesto

Aparte del obvio esfuerzo y costo de implementación del sistema propuesto, se presentarán algunas dificultades.

- La transparencia de la información obtenida, con excepción de la relativa a datos individuales, es altamente deseable, pero ¿aceptarán las universidades exhibir sus cifras de abandono, deserción, etc.? Hay ciertas ventajas para los altos funcionarios en mantener oculta la información, pues se le puede manipular a favor o en contra en un momento dado. Mantener ocultos los datos de reprobación, abandono, etc., facilita su uso político o con fines de autopromoción. Entonces, posiblemente haya renuencia de funcionarios para darlos a conocer. Esto es análogo a lo que ocurre con las cifras de desempleo, ingreso, salud, y otras políticamente sensibles.

- Los alumnos se podrían oponer a que se capture/concentre información sobre su desempeño o a las opiniones de sus profesores. Igualmente podrían oponerse a que las medidas remediales sean obligatorias.

- Podría ser útil para un profesor tener acceso al historial de un alumno (quizá al final del curso), pero éste es otro punto que sin duda sería motivo de discusión en cada institución.

### 11 Conclusiones

Hemos descrito en términos generales la construcción de un *Sistema de evaluación de riesgo y prevención de abandono escolar en el nivel de estudios superiores*. Los detalles del sistema dependerán de las peculiaridades de cada institución, y habrá que hacerle frecuentes ajustes. Pero tiene la ventaja de ser un sistema integral que incluye desde recopilación de información hasta detección de alumnos en riesgo y aplicación de medidas remediales, y puede empezar a dar resultados útiles casi de inmediato. Es un sistema en el

que se pueden ir detectando las partes que funcionan y las que requieren de ajustes, y sus resultados deberán ser mejores conforme las instituciones adquieran más experiencia en su implementación.

## Referencias

Comunicado de la Secretaría de Comunicación (2013, 6 de septiembre), Facultad de Ciencias, UNAM.

Espíndola, E. y León, A. (2002, Septiembre - Diciembre). La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional. Revista Iberoamericana de Educación, Número 30.

Gottdiener, L. (2002). Tercermundismo estudiantil. Bol. Soc. Mex. Fís. 16, 241.

Plan de Desarrollo 2010-2014, Facultad de Ciencias, UNAM, 2011.

Plan de Desarrollo 2002-2006, Facultad de Ciencias, UNAM, 2003.

## FACTORES QUE PROPICIAN EL ABANDONO Y OBSTACULIZAN LA CULMINACIÓN DE LOS ESTUDIOS DE POSGRADO

Línea Temática (Factores asociados al abandono de la educación superior)

Fresán, Magdalena  
Universidad Autónoma Metropolitana-México  
mfresan@correo.cua.uam.mx

**Resumen.** El abandono escolar en los estudios de posgrado tiene dos caras relevantes: el abandono temprano definido como el desistimiento de proseguir los estudios observado en el curso de las primeras semanas de operación del programa; frecuentemente se asocia con la obtención o no de una beca para apoyar al estudiante durante el proceso formativo y con la demanda de tiempo para estudiar o elaborar trabajos que puede colisionar con exigencias laborales o de atención familiar. La segunda cara es el abandono tardío o no graduación entendido como el retiro del programa a la conclusión de la fase escolarizada del mismo sin el cumplimiento del requisito de tesis para la graduación. Este problema se ha asociado con frecuencia a la elaboración de tesis y particularmente al rol que juega el asesor de la misma.

**Descriptor:** Posgrado, Abandono, Rezago, Asesoría, Tesis.

### Introducción

La magnitud, extremadamente baja, de la tasa de graduación es uno de los impedimentos para el logro de las acreditaciones de los programas de posgrado en cualquier país y es un problema también en los posgrados argentinos y mexicanos. En el país sudamericano, las agencias relacionadas con el posgrado comienzan a preocuparse por su magnitud y en México se han dado los primeros pasos durante la última década para contenerlo. De hecho, el Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), establece eficiencias de graduación por cohorte de ingreso superiores a 50% y hasta 70% (obtenidas en el plazo normal de duración de los

estudios) para las categorías más altas de dicho padrón. Alcanzar estos parámetros sin afectar la calidad de las tesis de maestría y doctorado es el nuevo desafío para los programas de posgrado.

La revisión de estudios recientes sobre el nivel de posgrado en otros países resulta útil para dimensionar el problema del abandono de los estudios y la eficiencia terminal en este nivel educativo. Los resultados del estudio de alcance nacional *Ph.D. Completion Project* recientemente concluido (2009, por The Council of Graduate Schools de los Estados Unidos cuyo objetivo fue identificar las variables relevantes en la deserción (o la no graduación) de los estudiantes de doctorado en dicho país e introducir estrategias para atender los focos rojos

detectados, no difieren mucho de los obtenidos por Valarino (1996), Hockey, J. (1996), Anderson, M. S. (1996), Donald, J. G., Soroyan, A., and Denison, D. B. (1995), Fresán (2002).

El *Ph.D. Completion Project* muestra la persistencia de problemas no resueltos en este nivel educativo en lo referente al tiempo requerido para la terminación de los estudios. Por ejemplo, la tasa de graduación en el nivel de doctorado es muy baja a los cinco años del inicio del posgrado y se acerca, apenas en el séptimo año en las áreas de Ingeniería y Ciencias Biológicas, a los criterios de CONACyT para los programas consolidados. El área de Física y Matemáticas alcanza una eficiencia de graduación de 50% hasta el octavo año y las áreas de Ciencias Sociales y Humanidades requieren entre 9 y 10 años para lograrlo (Fig.1)

Para comprobar estas pautas de graduación, los investigadores llevaron a cabo una comparación del comportamiento de tres cohortes de distinta magnitud y corroboraron que, independientemente del tamaño de la cohorte, la tasa de graduación es muy baja en todas las áreas del conocimiento al término de cuatro años de inicio de los estudios de doctorado (Fig. 2).

Estos resultados concuerdan con los encontrados en un trabajo previo realizado en México (Fresán, 2001) sobre el desarrollo independiente de los investigadores mexicanos en la etapa posterior a la obtención del doctorado. En este estudio participaron 260 graduados (fue un universo integrado por sujetos exitosos en el proceso formativo al nivel de posgrado que fueron favorecidos por el

otorgamiento de becas para sus estudios y que lograron satisfactoriamente su culminación); además, el 87.3% de ellos eran miembros del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) al momento del estudio (siete a diez años después de su graduación).

A pesar de pertenecer a este grupo privilegiado, como se observa en la Fig.3, al término del cuarto año de los estudios, menos de 60% de ellos había obtenido el grado.

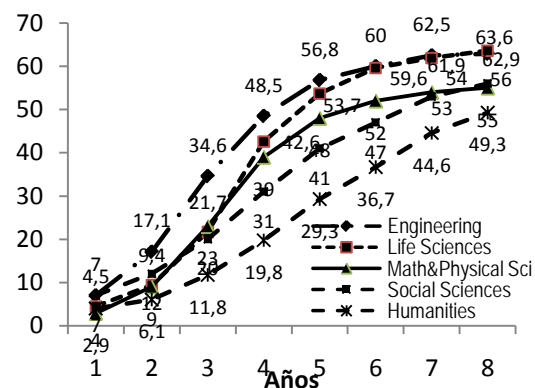


Fig.1. Doctorado. Tasa de culminación de los estudios (de 3 a 10 años de su inicio) Ph D Completion Project, USA. Fuente: Elaboración propia. Datos de CGS Council of Graduate Schools en EEUU (CGS) (2008) Ph D Completion and Attrition Analysis of Baseline Program Data (2008) Ph D Completion Project. Washington, DC, USA.

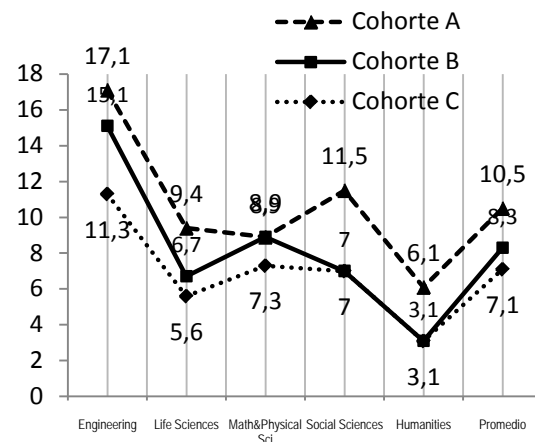


Fig.2. Doctorado. Conclusión de los estudios al cuarto año por área del conocimiento. Tres cohortes 2009. Fuente: Elaboración propia. Datos de CGS Council of Graduate Schools en EEUU (CGS) (2008) PhD Completion and Attrition Analysis of Baseline Program Data (2008) Ph D Completion Project. Washington, DC, USA.

En el *Ph.D. Completion Project* se preguntó a los estudiantes por los aspectos a los que atribuían mayor influencia en el proceso para la obtención del grado; las respuestas ubicaron en el primer lugar, al financiamiento de los estudios (becas); en segundo, la disponibilidad del asesor académico del alumno y en un tercer puesto al apoyo financiero proveniente de la familia del estudiante.

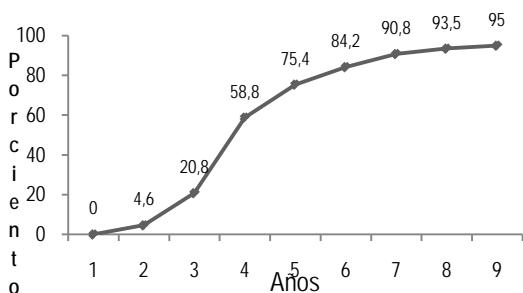


Fig.3. Tiempo requerido para terminar el doctorado. Fuente: Fresán, M. (2001). Formación doctoral y Autonomía intelectual. Relaciones causales. Tesis doctoral. Universidad Anáhuac, México

Ochenta por ciento de los encuestados, considera al primero de estos factores (financiamiento de los estudios) como el de mayor impacto en la posibilidad de terminar los estudios de posgrado.

El abandono escolar en los estudios de posgrado tiene dos caras relevantes: el abandono temprano definido como el desistimiento de proseguir los estudios observado en el curso de las primeras semanas de operación del programa; frecuentemente se asocia con la obtención

o no de una beca para apoyar al estudiante durante el proceso formativo y con la demanda de tiempo para estudiar o elaborar trabajos que puede colisionar con exigencias laborales o de atención familiar. La segunda cara es el abandono tardío o no graduación entendido como el retiro del programa a la conclusión de la fase escolarizada del mismo sin el cumplimiento del requisito de tesis para la graduación. Este problema se ha asociado con frecuencia a la elaboración de tesis y particularmente al rol que juega el asesor de la misma.

La asociación del abandono tardío o no graduación a factores tales como la suficiencia y la disposición de asesores habilitados para realizar esta tarea ha motivado a algunos investigadores a proponer alternativas. Desde 1996, Hockey propuso el uso de contratos entre los directores de tesis y los estudiantes de posgrado. La idea era precisar reglas y responsabilidades de uno y otro. Hesketh y Knight (1999) reportaron que la posibilidad del estudiante de recurrir al asesor (o tutor) para analizar problemas académicos y personales tenía un impacto positivo en la retención y las tasas de graduación.

La influencia de los asesores es tan relevante que la conclusión de los estudios incide positivamente en la satisfacción de los graduados, respecto a la calidad de la asesoría (Fresán, 2001) En este estudio realizado en México se obtuvieron leves diferencias entre los estudiantes de las distintas áreas del conocimiento, en cuanto al peso del indicador *acceso expedito al asesor* en la *satisfacción de los graduados con la calidad de la asesoría* (70% en Ingeniería

y alrededor de 80% en el resto de las áreas); se observó una respuesta similar cuando se indagaron los indicadores *regularidad de la asesoría y recepción de una retroalimentación útil y oportuna a su trabajo de investigación* (74% en Humanidades contra alrededor de 90% en las otras áreas en ambas variables). Los estudiantes de todas las áreas manifestaron satisfacción por la calidad de la asesoría de tesis considerando buenos o excelentes los indicadores asociados a esta variable (recuérdese que se trató de un estudio de graduados).

Considerando la similitud entre los procesos de desarrollo socioeconómico y los sistemas educativos de Argentina y México, se consideró que la revisión comparativa de los procesos de institucionalización de los sistemas de acreditación en el ámbito del posgrado podría ser útil para comprender su asimilación al medio universitario y contribuir a la construcción y afinación de los procesos de evaluación de la calidad. Desde 1991 en México, el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), y desde 1995 en Argentina, la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) han coordinado los esfuerzos del Estado para consolidar la oferta de programas de posgrado de calidad mediante el desarrollo de sistemas de acreditación. Dado que los procesos de acreditación siguen patrones similares en todos los países era esperable que sus procesos de institucionalización fueran también semejantes. El presente estudio tuvo los siguientes objetivos: 1) Evidenciar los logros más importantes asociados a los procesos de acreditación de programas de posgrado en México y en la Argentina; 2)

Identificar los obstáculos para mejorar los indicadores de eficiencia terminal de los programas de posgrado y 3) Indagar los esfuerzos de las universidades públicas por alcanzar los parámetros de eficiencia terminal que establecen las agencias acreditadoras sin afectar la calidad de las tesis de maestría y doctorado.

### **Metodología**

Dada la complejidad de los Sistemas de Educación superior en la Argentina y en México se tomó la decisión de trabajar con el Subsistema de Universidades Nacionales, en el primer caso, y con el Subsistema de universidades públicas en el segundo.

Las principales fuentes primarias de información fueron, en el caso de México, los Anuarios Estadísticos de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), la información accesible de la página del CONACyT, un cuadro resumen de la base actualizada del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) proporcionado por la Coordinadora Académica del Programa (perfiles deseables en las existentes en la universidades públicas federales y en las de los estados) y la información disponible en los portales de las universidades federales y estatales. En el caso de Argentina, se utilizaron los Anuarios Estadísticos del Ministerio de Cultura y Educación de la República Argentina, la información accesible de la página del CONEAU y disponible en los portales de las Universidades Nacionales.

La mayor parte de los datos analizados en este estudio fueron de corte cuantitativo.



Este tipo de información es útil para realizar diagnósticos y comparaciones diversas, pero es totalmente insuficiente para reflejar los significados de las acciones emprendidas o de las resistencias superadas, los procesos de construcción de consensos que suponen los procesos de institucionalización y el impacto en las rutinas que se evidencia en nuevas *formas de hacer* las tareas institucionales. Con el objetivo de recuperar las percepciones de algunos de los actores del sistema de posgrado sobre el proceso de institucionalización y el impacto de las políticas nacionales y de los sistemas de acreditación en la consolidación este nivel educativo durante la última década en ambos países se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas con informantes clave, entre los que se incluyeron expertos en educación superior, directivos de agencias gubernamentales, coordinadores generales e investigadores sobre educación que imparten docencia en este nivel educativo. En las entrevistas se cuestionó a los informantes sobre cuatro dimensiones, a saber: 1) Resultados positivos de la evaluación externa y de la acreditación de programas (aprobación por la CONEAU en Argentina o ingreso al PNPC en México) en el nivel institucional incluyendo, la consolidación de la planta académica y de los grupos de investigación y el fortalecimiento de la infraestructura (laboratorios, talleres y bibliotecas). 2) Impacto de estos procesos en los indicadores de mejora de la calidad, considerando la actualización y pertinencia de los programas, así como los resultados de operación de los mismos (tiempo para la obtención del grado en años y tasa de graduación). 3) Principales

lagunas en la normatividad que regula la operación de los programas de posgrado en México y en Argentina y los cambios necesarios para favorecer su consolidación en las universidades públicas; 4) Percepción de los entrevistados acerca del problema de la baja eficiencia terminal en los programas de maestría y doctorado y su posible vínculo con la asesoría de tesis.

Las percepciones y opiniones de los informantes clave fueron de enorme valor, pues suman a su conocimiento del ámbito universitario (argentino o mexicano) la experiencia de haber fungido como protagonistas de proyectos e instancias que tuvieron y tienen aún influencia en el diseño de políticas públicas o en diversos procesos de toma de decisiones relacionadas con su implantación.

## **Resultados**

### **Los programas y niveles de estudio y la matrícula en el posgrado**

En Argentina existe un predominio de los programas de especialización sobre el resto de los niveles, tanto en lo que se refiere al número de programas como en cuanto a la matrícula. En México, el nivel predominante es el de maestría. La oferta de programas de este nivel educativo es más del doble de la de especialización y seis veces mayor que la de doctorado. El sistema de posgrado mexicano ofrece casi el doble de programas que el de la República de Argentina y admite poco más del doble de estudiantes de posgrado (Tabla 1)

Otra diferencia fundamental tiene que ver con la participación diferencial del sector

público y privado en la oferta educativa de especialización, maestría y doctorado. En Argentina 75% de la matrícula de cada uno de los tres niveles del posgrado es de carácter público.

**Tabla 1. Programas de posgrado en operación en Argentina y México (2008)**

Nivel	Argentina	México
Doctorado	498	633
Maestría	1163	3712
Especialización	1498	1500
Total	3130	5845

En tanto, en México, esta proporción sólo se observa en el nivel de doctorado (75% pública y 25% privada). El 56% de los alumnos de maestría y el 38% de los alumnos de especialidad cursan sus estudios en instituciones privadas. En Argentina predomina la matrícula de especialización, aunque la maestría posiblemente competirá con ésta en pocos años. En México, la matrícula de maestría es muy superior a la de especialización y la de doctorado. (Tabla 2)

### Sistemas de Evaluación Acreditación

En Argentina todos los programas de posgrado se acreditan por la CONEAU antes de iniciar su operación; por tanto la calidad de la oferta educativa es de carácter público. Los 3130 programas en operación en 2008 fueron sometidos al proceso de evaluación para su acreditación antes de admitir a su primera generación. En México, sólo se acreditan los programas que tienen interés en acceder al Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) y a su sistema de becas. De los casi 5845 programas

existentes en el 2008, sólo pertenecían al Padrón el 54% de los programas de doctorado (340 programas), el 16% de los programas de maestría (595 programas) y el 9% de los programas de especialidad (137 programas). En el caso de México el incentivo para la acreditación de los programas de posgrado por parte de CONACyT fue el otorgamiento de becas a los estudiantes de los programas reconocidos

**Tabla 2. Matrícula en los distintos niveles del posgrado en Argentina y México (2008)**

Nivel	Argentina	México
Doctorado	12715	16698
Maestría	31796	120941
Especialización	35649	36643
Total	80160	174282

También estimuló el ingreso al PNPC la asignación de recursos económicos para infraestructura a las instituciones que ofertan los programas acreditados. En el caso de Argentina el incentivo fundamental para la creación de programas de posgrado fue la posibilidad de establecer aranceles por conceptos de inscripción y colegiatura que constituyó una fuente potencial de ingresos para el personal académico que se encontraba sujeto a contratos de tiempo parcial.

El carácter voluntario del acceso a los procesos de evaluación externa y acreditación de los programas de posgrado en México, aunado a una alta exigencia de los criterios aplicados en la evaluación tiene como resultante que sólo una fracción de los programas de posgrado en operación logre acceder

al Padrón Nacional de Posgrado de Calidad del CONACyT (PNPC).

### Eficiencia terminal de los programas

En la Tabla 3 puede advertirse el bajo nivel de graduación que se presenta en los sistemas de posgrado en México y Argentina. Dado que la insuficiencia de la información no permite determinar la eficiencia terminal de cada uno de los niveles y programas educativos, se obtuvo, como indicador de referencia, el cociente del número de egresados sobre la población total de cada nivel educativo mismo que se expresa como porcentaje de egresados (no de eficiencia terminal)

**Tabla 3. Graduados de los programas de posgrado en 2008 (Argentina y México)**

Nivel	Argentina	México
Doctorado	746	2330
Maestría	2427	21186
Especialización	4459	10700
Total	7632	34216

Los porcentajes de egresados en el sistema de posgrado argentino ascienden a 6% en el nivel de doctorado, 7% en el nivel de maestría y 13% en el nivel de especialización.

En México, los porcentajes son: 14% en el nivel de doctorado, 18% en el nivel de maestría y 29% en el nivel de especialización (Tabla 4). La eficiencia de egreso se puede calificar de baja en los tres niveles de posgrado. La eficiencia de graduación es esperable que sea aún menor. Esto quiere decir que el sistema de posgrado en México tiene una eficiencia de graduación 2.3 veces mayor que la de Argentina.

### Costos de la educación de posgrado

En México, el pago de inscripciones y colegiaturas tienen poco impacto en la economía de los alumnos de posgrado incorporados a las universidades públicas pues son relativamente bajos respecto a otros países como los Estados Unidos de Norteamérica. Empero, el factor crucial para la permanencia en los estudios es la disponibilidad de becas para el sostenimiento de los alumnos.

**Tabla 4. Porcentaje de egresados de los programas de posgrado en 2008 (Argentina y México)**

Nivel	Argentina	México
Doctorado	6%	14%
Maestría	7%	18%
Especialización	13%	29%

Los aspirantes a un grado superior al de la licenciatura cursan sus estudios en una etapa de su vida en la que son frecuentes los compromisos de la vida adulta (matrimonio, hijos) y requieren un aporte económico regular. A pesar de ello, la mayoría de los alumnos cursan los estudios de maestría sin una beca de apoyo. De 120,972 alumnos cursando estudios de maestría en México, durante el período 2008-2009, sólo 14,198 estudiantes, poco más del 12% disfrutaron de una beca de apoyo por parte del CONACyT y es necesario recordar que casi el 52% de los alumnos que cursan una maestría lo hacen en instituciones de carácter privado. Por otra parte, la cobertura de becas del universo de estudiantes de doctorado fue sensiblemente mayor; de los 16,698 alumnos de doctorado 9,548 (57%) contaron con un apoyo similar. El impacto del sistema de becas del

CONACyT puede verse en los siguientes datos: una alta proporción (cercana al 100%) de los estudiantes becados concluyen sus estudios y los programas que pierden su registro en el PNPC se quedan sin alumnos al no contar con becas de sostenimiento

En Argentina, los programas de posgrado tienen un costo relativamente alto tanto en las Universidades Nacionales como en las privadas y únicamente se otorgan becas para estudios de doctorado. Ello implica que los estudiantes de maestría deben asumir el costo de sus estudios y regularmente trabajan para pagar los aranceles con su salario o para obtener algún apoyo económico de la empresa en la que prestan sus servicios; por tanto, no pueden dedicar la jornada completa a los estudios. Obviamente, esta situación tiene consecuencias en cuanto a la eficiencia terminal en este nivel educativo. Los pobres indicadores de eficiencia en el caso del doctorado se atribuyen a la insuficiencia del número de becas otorgadas, pero sobre todo a la insuficiencia de académicos con doctorado para la dirección de las tesis correspondientes.

### Planta académica

Una buena relación asesor-estudiante de posgrado en el proceso de elaboración de tesis de maestría o doctorado, requiere de una planta de investigadores con la capacidad para conducir trabajos de investigación. En un contexto como el mexicano, donde han prevalecido durante casi veinte años políticas orientadas a la consolidación de la planta académica mediante la contratación de profesores de

tiempo completo y el impulso a su formación de posgrado es posible que la mayoría de las IES públicas tengan suficiente disponibilidad de asesores para la atención de los alumnos.

La proporción de profesores de tiempo completo en las instituciones de educación superior alcanza el 25% al nivel global. Es mucho más sólida en el caso de las instituciones de carácter público donde llega al 39%, en tanto en las instituciones privadas sólo alcanza el 8%. (Tabla 5).

**Tabla 5. México. Personal académico por régimen y Tiempo de dedicación. 2008**

	IES Públicas	IES Privadas
PTC	39%	8%
PMT	6%	4%
HORAS	53%	87%

En lo que se refiere a la habilitación del personal académico el 43% de la planta de profesores de tiempo completo cuenta con un posgrado. El 5% de éstos cuenta con un diploma de especialización, 38% de maestría y 16% de doctorado. La expansión de la planta de profesores de TC ha tenido un efecto significativo en la consolidación de los núcleos de investigadores asociados a los programas de maestría y doctorado. Este incremento en el nivel de habilitación fortalece la capacidad investigadora de las universidades..

Es posible afirmar que en México, se reconoce al claustro de profesores como el eje sobre el cual se sustentan los planes y programas de posgrado y la proporción de profesores con maestría y doctorado es uno de los indicadores más exigentes del

PNPC. Todos los programas incorporados a este Padrón cuentan con una sólida planta académica.

En Argentina, la situación es distinta tanto en las Universidades Nacionales como en las universidades privadas porque la mayoría de los profesores están contratados por horas (jornada simple). Y solamente el 12 % de la planta académica se conforma con profesores de tiempo completo o de dedicación exclusiva. Por ello, uno de los aspectos que se perciben como debilidades del Sistema de Posgrado en la Argentina tiene que ver con la falta de solidez de la planta académica que atiende este nivel educativo. Aparentemente, el sistema de acreditación no cuenta con estándares adecuados para su evaluación, o bien la aplicación de los mismos no ha sido suficientemente rigurosa para propiciar un proceso de consolidación sostenido.

La insuficiencia de profesores de tiempo completo limita las posibilidades de conformación de grupos de investigación en todas las instituciones particularmente en las áreas de Ciencias Aplicadas, Ciencias Sociales y Ciencias Humanas. La carencia de núcleos dedicados a la actividad científica impide la consolidación del carácter académico del posgrado universitario.

### **Operación del sistema de posgrado**

En Argentina, sólo en las áreas de Ciencias Exactas y Naturales existe alguna continuidad entre los niveles de pregrado y posgrado y una relación cercana con las áreas de investigación de la Universidad. En el resto de las áreas, ni

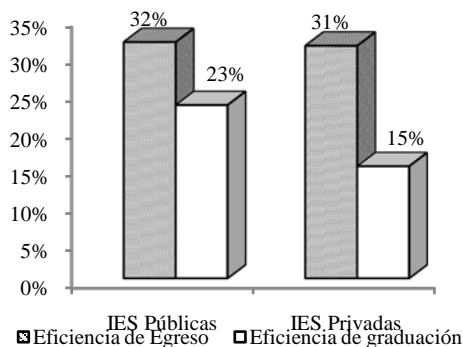
los estudiantes ni los profesores participan en la vida institucional. La mayoría de los programas de doctorado en estas últimas áreas son de fin de semana (viernes por la tarde y sábado con jornada completa). A ello contribuye la inexistencia de becas para el nivel de maestría y su insuficiencia en el nivel de doctorado. La mayoría de los alumnos del posgrado trabajan o aspiran a trabajar a lo largo de sus estudios. La carencia de núcleos de investigación conspira contra la elaboración de las tesis de grado. Son insuficientes los profesores de tiempo completo para dirigir las tesis de maestría y doctorado. La carrera de investigador no implica la permanencia del personal académico en las universidades; por consiguiente, es difícil conseguir un asesor para este trabajo. Lo anterior sugiere que este problema incide fuertemente en la cultura de la no graduación. Esta cultura entraña el reconocimiento como Maestro o Doctor de quienes terminan la parte escolarizada del plan de estudios del posgrado sin obtener el grado académico (en abandono tardío).

En México el Padrón de Programas de Posgrado de Calidad ofrece becas a los estudiantes de especialidad, maestría y doctorado. Los programas pertenecientes al PNPC operan como programas de Tiempo Completo y la mayoría de ellos son ofrecidos por universidades públicas (Tabla 6). También hay muchos programas ofrecidos por las universidades privadas y algunos por las IES públicas que ofrecen como programas de fin de semana. Estos programas no pertenecen al PNPC.

La asesoría de las tesis recae en miembros de la planta de profesores de tiempo completo. En teoría en un posgrado acreditado no debiera haber problema de abandono tardío de los estudios (no graduación). La baja eficiencia terminal observada sugiere deficiencias en la relación asesor-alumno. Empero, las políticas públicas han tenido impacto evidente en su mejora paulatina. Un argumento sobre la importancia de la asesoría de tesis en el proceso que posibilita la terminación de los estudios y la graduación en el posgrado, es la menor tasa de eficiencia terminal observada en la educación privada.

**Tabla 6. México. Programas en el PNPC por sector y por nivel de consolidación. 2008**

	IES Públicas	IES Privadas	Otros
Reciente creación	131	15	20
En desarrollo	105	18	25
Consolidados	633	52	6
Competencia Internacional	66	1	0



**Fig.4. México, Posgrado. Eficiencia global de egreso y graduación por régimen 2007-2008**

Esta situación es atribuible a la inexistencia de una planta académica de Tiempo Completo sólida en las instituciones que dependen de la

matrícula para su sostenimiento. Tanto en el nivel de maestría como en el de doctorado la eficiencia de graduación es mucho menor en las instituciones de educación superior privadas, a pesar de que la eficiencia de egreso pudiera ser mayor (Fig. 4).

### Conclusiones

La comparación de los procesos de institucionalización de los sistemas de acreditación de programas de posgrado en Argentina y México evidencia algunos rasgos en común así como los efectos que la historia y el contexto tienen en la construcción de nuevas realidades en el campo organizacional de las universidades públicas.

Estos sistemas son similares en cuanto a su estructura pero difieren en lo que respecta a su cobertura (en Argentina se obliga a las universidades públicas y privadas a la aplicación de los estándares y criterios en los procesos de acreditación. En Argentina la resultante de la institucionalización de los sistemas de acreditación es un universo de programas sometidos a un escrutinio que, aunque no sea tan estricto como el de CONACYT al menos garantizan un piso de calidad en cualquiera de las áreas del conocimiento y es del conocimiento público. En México, sólo 20% de los programas en operación está incorporado al PNPC y se desconoce al 80% restante

Si bien la eficiencia terminal de un programa no es sinónimo de calidad, es indudable que constituye uno de sus indicadores importantes por ser el reverso del abandono de los estudios. Inexplicablemente, durante

muchos años la eficiencia de graduación no preocupó en mayor medida a las universidades públicas. Se aceptaba como un hecho natural que pocos alumnos lograran la obtención del grado académico al término del proceso de elaboración de la tesis de maestría o doctorado. A partir de la entrada en vigor de los sistemas de acreditación este indicador se ha transformado en una preocupación real de los directivos de las universidades.

En el posgrado el abandono de los estudios constituye en realidad un fenómeno de no graduación. El abandono temprano y el abandono tardío tienen diferentes motivaciones y éste último parece asociarse con deficiencias en la tarea de guía o acompañamiento en el proceso de elaboración de tesis.

Por eficiencia terminal pueden comprenderse dos conceptos, la *eficiencia de egreso* entendida como el cociente del número de egresados de una cohorte sobre el número de ingresantes y la *eficiencia de graduación* que es el número de graduados sobre el número de alumnos de nuevo ingreso de la misma cohorte.

La importancia de uno u otro indicador se relaciona con la relevancia que tiene el diploma correspondiente para un contexto específico. En Argentina se considera frecuentemente el término del cursado de los créditos correspondientes a las asignaturas, seminarios o módulos como equivalente a la obtención del grado. Por tanto, la eficiencia de egreso es más importante que la de graduación en este país. En México, el indicador relevante es la eficiencia de graduación porque se reconoce el diploma como evidencia

única de la formación de posgrado y por consiguiente, la eficiencia de graduación es un indicador con mayor trascendencia que la eficiencia de egreso.

De cualquier manera, los números relativos a la eficiencia de egreso o de graduación de los programas de posgrado no son alentadores ni en México ni en Argentina. Ambos países presentan, adicionalmente, problemas relacionados con la suficiencia de la información estadística para efectuar los cálculos de los índices de egreso o graduación.

Este análisis comparativo permite concluir que en México y en Argentina la institucionalización de la acreditación de programas ha producido logros importantes tales como la operación con procedimientos y criterios construidos por la propia comunidad académica, la formación de evaluadores y el desarrollo progresivo de una cultura de calidad. No obstante, se advierte la persistencia de problemas críticos tales como la falta de investigaciones sobre las causas del abandono de los estudios y de estrategias para contender con ellas así como la insuficiencia de información confiable y oportuna para dar seguimiento a las trayectorias de los estudiantes y a sus correspondientes índices de egreso y graduación.

#### Bibliografía

- Anderson, M. S. (1996) Collaboration, the doctoral experience, and the departmental environment. *The Review of Higher Education*. 19, pages 305-326
- ANUIES. (2008) "Anuario Estadístico de Posgrado". Varios años. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). México.
- Donald, J. G., Soroyan, A., and Denison, D. B. (1995). Graduate student supervision policies and procedures; a case study of issues and factors affecting graduate

- studies. *The Canadian Journal of Higher Education*. Vol. XXV. 3 pages 71-92
- Fresán M. (2002). La asesoría de la tesis de doctorado. Una influencia permanente en la vida d investigador independiente. *Revista de la Educación Superior*, No. 124, Vol. XXI-4. Oct-Dic. México.
- Fresán, M. (2001) Formación doctoral y Autonomía intelectual. Relaciones causales. Tesis doctoral. UCM y Universidad Anáhuac, México
- Hesketh, A. J., Knight, P. (1999) Posgraduates' choice of programme: helping universities market and posgraduates to choose. *Studies in Higher Education*. Vol. 24. No. 2
- Hockey, J. (1996). A contractual solution to problems in the supervision of PhD degrees in the UK. *Cambridge Journal of Education*, Vol. 21. No. 3, pages 359 - 371
- PhD Completion Project (2007-2009). Proyecto emprendido por el Council of Graduate Schools en EEUU y con el apoyo de los Laboratorios Pfizer y la Fundación Ford orientado a conocer los aspectos asociados con la deserción y la eficiencia terminal del posgrado (participaron cerca de 50 instituciones de educación superior de ese país). [http://www.phdcompletion.org/quantitative/PhDC\\_Program\\_Completion\\_Data\\_Demographic.pdf](http://www.phdcompletion.org/quantitative/PhDC_Program_Completion_Data_Demographic.pdf)
- SPU MECyT. (2008) *Anuario Estadístico*. Ministerio De Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina. Secretaría de Políticas Universitarias, Argentina
- Valarino, E. Meneses, R., Yáber, G. y Pujol, L. (1996). Optimización de la gerencia de investigaciones en postgrado. *Revista Latinoamericana de Psicología*. Vol. 28. Número 1. Páginas 63-82



## **Sistema de Alertas Tempranas: una herramienta para la identificación de riesgo de deserción estudiantil, seguimiento académico y monitoreo a estrategias**

Línea Temática (Prácticas para la reducción del abandono: acceso, integración, planificación)

Carvajal Olaya, Patricia  
Montes García, Héctor Hernán  
Trejos Carpintero, Álvaro Antonio  
Cárdenas, Johanna  
Grupo de Investigación en Estadística Multivariada – GIEM  
Universidad Tecnológica de Pereira - Colombia  
e-mail: pacarva@utp.edu.co

### **Resumen**

Existe un profundo desconocimiento de las características, expectativas y condiciones académicas de los estudiantes que ingresan a la universidad y se parte de una supuesta homogeneidad, tanto en estos aspectos como en la asimilación de los conceptos; disponer de un sistema de medición y diagnóstico que parta de variables como antecedentes escolares, intelectuales, culturales y personales; y con base en la modelación matemática se logra la identificación de los principales factores de incidencia en el rendimiento académico, la mortalidad académica y el abandono; se requiere información en tiempo real para su análisis por parte de expertos de la IES, es así como se avanzaría en la estructuración de políticas de intervención más objetivas basadas en un conocimiento preciso de las circunstancias que rodean a la población estudiantil y en el monitoreo constante del impacto por ellas generado.

El grupo de investigación que lidera este proyecto, ha trabajado nueve años continuos en la exploración de las causas de deserción y las formas de combatirla, lo que le ha permitido probar diversas estrategias de medición e intervención que pasado el tiempo le han conducido al diseño y construcción de un modelo de “alertas tempranas” robusto y comprobado en su efectividad, según los resultados obtenidos; tanto en la disminución del índice de deserción<sup>1</sup> como en el fortalecimiento de los programas de fomento a la permanencia en varias IES del país.

El SAT logra identificar factores de riesgo que pueden incidir en la permanencia del estudiante en la IES; contribuye en la selección de estudiantes que recibirán acompañamiento usando un procedimiento matemático que resta subjetividad al procedimiento; también dispone la adaptación de una solución automatizada para caracterizar, diagnosticar, monitorear y recomendar estrategias en busca del mejoramiento del desempeño académico, así como también posibilita el registro de las intervenciones ofrecidas a cada estudiante a fin de monitorear la efectividad de las mismas; Al igual que el estado de riesgo de la IES, el programa, la jornada o el semestre según variables medidas (en gráficos y estadísticos) y la identificación de alertas críticas para su pronta atención. A continuación se presentan los elementos base que le dan

<sup>1</sup>En la Universidad Tecnológica de Pereira, Risaralda (Colombia) donde se implementó la estrategia transversal a la dinámica institucional se disminuyó la tasa de deserción de 15% a 10% en un lapso de 6 años.

estructura al SAT así como la fundamentación psicológica, matemática, estadística e informática correspondiente.

**Palabras clave.** Sistema de Alertas tempranas (SAT), Perfiles de ingreso, Deserción, Instituciones de Educación Superior (IES), Fomento a la permanencia, Seguimiento académico.

## 1. Problemática y contexto

La deserción universitaria ha sido un tema de estudio e intervención desde algunas décadas, y ha ido transformando su naturaleza a los ojos de los investigadores, de tal modo que los últimos estudios no se centran ya en el concepto de deserción, sino en el de la retención (Donoso-Schiefelbein, 2007), el mismo objeto de estudio pero con miradas diferentes: “Retención y deserción son conceptos que representan dos aspectos de un mismo fenómeno: la permanencia de los alumnos en el sistema de educación superior” (Saldaña, 2009). Mucho se ha indagado sobre el problema de la permanencia universitaria como una de las principales dificultades en la educación en todo el mundo, Tinto (1989) quien ha sido un autor muy reconocido en el tema, analiza el fenómeno planteando su complejidad, ya que clasifica diferentes tipos de abandono escolar, tiene en cuenta las diversas perspectivas de los agentes asociados, y explica distintas etapas que llevan a la deserción académica, lo que hace difícil construir una definición muy precisa de la deserción.

Por esta razón, “el fenómeno no puede ser explicado, por ejemplo, por las limitaciones socio-económicas de las familias, ni por la falta de integración del estudiante al ambiente universitario, como tampoco exclusivamente por el desempeño escolar, sino que se define por varios de ellos de modo compuesto, encontrando así, los núcleos explicativos responsables en diverso grado de la situación” (Rodríguez J., 2008). Boado (2005) sintetiza un concepto técnico cuando dice que “en general todas las

definiciones de deserción universitaria examinadas en la bibliografía internacional comparten el rasgo ‘demográfico’ de ser el saldo de diferencias interanuales entre las matriculas de las universidades, una vez incorporadas las altas (ingresos) y las bajas (graduaciones) en un periodo acotado.”

Sin embargo, sin importar el problema de una definición aceptada, la deserción es una problemática real y creciente, por lo que se hace necesario hacer uso del diverso conocimiento construido, primero para la clara identificación temprana de sus causas y orígenes, para luego diseñar y desarrollar estrategias de intervención coherentes y pertinentes con los diagnósticos obtenidos, que permitan ver la permanencia escolar como una prioridad social y cultural para el desarrollo de las sociedades humanas. Así, el Sistema de Alertas Tempranas (SAT) se construye con la intención de pronosticar riesgos de deserción, a partir de la combinación de los diversos modelos explicativos referidos sobre el fenómeno de la deserción educativa.

Por su parte el MEN de Colombia tiene entre sus mayores propósitos la disminución de la deserción en educación superior y lo ha venido logrando, es así cómo el índice de deserción estudiantil venía 12,9% (2010); 11,9% (2011) y 11,1% (2012) se espera que llegue a 9% en 2014. La disminución del índice obedece a la aplicación de políticas educativas, tales como “*Cerrar brechas con enfoque regional en educación superior*” y el *Acuerdo Nacional para disminuir la deserción estudiantil en educación superior*.

El trabajo conjunto del MEN con las IES radica en fortalecer la capacidad de respuesta que estas tienen frente al fenómeno de la deserción, como resultado de este

acompañamiento del MEN, se han generado, entre otras, importantes experiencias que se consideran transferibles tanto en tecnología como en conocimiento; en la última convocatoria<sup>2</sup> del MEN para apoyo a las IES, marzo de 2013, un eje de trabajo clave es el diseño, desarrollo, adaptación, implementación y mejoramiento del Sistemas de alertas tempranas para identificar el riesgo de deserción por estudiante. La herramienta respectiva debe dirigirse a mejorar la caracterización estudiantil, a integrar el seguimiento académico, la información del SPADIES<sup>3</sup> y demás variables del entorno institucional que garanticen el tratamiento integral y preventivo del abandono de estudios.

El acompañamiento del MEN a las IES ha sido una de las principales motivaciones para continuar perfeccionando el SAT porque al fomentar la transferencia de tecnología y conocimiento entre IES, ha propiciado la formación de grupos interdisciplinarios de trabajo, que confluyen en el SAT y desde sus saberes aportan para el perfeccionamiento de la herramienta.

## 2. Objetivos del Sistema de Alertas Tempranas

**2.1 Objetivo general:** Disponer un sistema de medición y diagnóstico de riesgo de deserción que produzca información en tiempo real para favorecer la estructuración de políticas de intervención basadas en un conocimiento preciso de las circunstancias que rodean a la población estudiantil y en el monitoreo constante del impacto por ellas generado.

### 2.2. Objetivos específicos:

- Identificar anticipadamente factores de riesgo que puedan dificultar la permanencia del estudiante en la IES.
- Restar subjetividad en la selección de estudiantes al utilizar un modelo matemático para establecer los percentiles de estudiantes de mayor riesgo por componente.
- Adaptar el diseño de una solución automatizada para caracterizar, diagnosticar, monitorear y recomendar estrategias en busca del mejoramiento del desempeño académico
- Facilitar el registro de intervenciones ofrecidas a cada estudiante y monitorear la efectividad de las mismas.
- Establecer el estado de riesgo de deserción a nivel de la IES, el programa, la jornada o el semestre según variables medidas.
- Identificar, tanto las alertas críticas, como los estudiantes que necesitan atención prioritaria para proceder a su pronta atención.
- Identificar las alertas académicas asociadas a las materias perdidas en cada corte académico.
- Fomentar a la investigación a partir del uso de la información producto de la aplicación del software de alertas tempranas.

## 3. Metodología

### 3.1. Modelo conceptual y referentes teóricos de base

El Sistema de Alertas Tempranas SAT es un instrumento guía para la entrevista individual que se realiza a los estudiantes que ingresan a primer semestre, la finalidad de este instrumento es identificar anticipadamente algunos factores de riesgo que puedan

<sup>2</sup>Convocatoria proyectos dirigidos a la transferencia de estrategias que promuevan la permanencia y graduación en educación superior. Ministerio de Educación Nacional. Febrero 14 de 2013

<sup>3</sup>SPADIES: Sistema para la Prevención y Atención a la Deserción en Educación Superior.

dificultar la permanencia del estudiante en la educación superior.

La estructura de la entrevista SAT se plantea a partir de cuatro grandes ejes centrales que se denominan **COMPONENTES**, los cuales están formulados como unidades funcionalmente independientes (ya que cada uno de ellos entrega una información específica) pero que también están interrelacionados entre sí, permitiendo comprender mejor la intercausalidad de los riesgos. Los componentes hacen referencia a aquellas áreas o dimensiones de la vida del estudiante que pueden llegar a ser decisivos en la vulnerabilidad para permanecer o abandonar los estudios superiores. Estas áreas o dimensiones fueron revisadas, seleccionadas y organizadas según la frecuencia y relevancia de las causas de deserción universitaria que se identificaron en diversos estudios sobre el tema, y de las que resultan dichos componentes.

Los cuatro componentes del instrumento están conformados a su vez por unos módulos que hemos llamado **ELEMENTOS DE ANÁLISIS**, los cuales aluden a categorías propias por cada uno de los componentes, dándoles movilidad y dinámica interna, estas categorías son constituidas por un número determinado de preguntas recíprocamente asociadas en el desarrollo de la entrevista dando coherencia a esta clasificación. Así, la estructura formal del instrumento con sus **componentes** y con sus respectivos **elementos de análisis** se representa en la Fig. 1.

Cada uno de los componentes de este instrumento se sustenta a partir de diversos estudios sobre los modelos teóricos más aceptados sobre deserción, y en las causas identificadas de deserción (Boado, 2005), (Díaz Peralta, 2006), (Elías, 2008), (Giovannioli, 2002), (González, 2006), (Latiesa, 2002), (Carvajal-Trejos 2010), (Rodríguez, 2008), (Tinto, 1989), en varios

países, principalmente de América Latina, donde se evidencia la misma problemática y quienes coinciden en identificar algunos factores comunes que llevan a los estudiantes a abandonar sus estudios, factores que se clasifican en los cuatro grandes componentes del instrumento.

Erika Himmel (2002), y Donoso-Schiefelbein (2007) hacen unas selecciones de los principales modelos de deserción que han dado soporte a los estudios, discusiones e intervenciones sobre el tema, y que sustentan los elementos constitutivos del instrumento SAT. Estos modelos explicativos de la deserción asumen distintas posiciones teóricas frente al tema, donde se ubican tanto desde enfoques psicológicos, como sociológicos y económicos, éstos que responden principalmente a la aplicación del enfoque costo-beneficio.

Dentro de los modelos que parten de un enfoque psicológico se presentan los de Fishbein y Ajzen (1975), o el modelo de Ethington (1990) donde se tienen en cuenta principalmente aspectos de tipo familiar, psicosocial y rendimiento académico previo. También se encontró el enfoque sociológico de Spady (1970), enfoques integrales como el de Bean (1985), es decir, existe un sinnúmero de estudios y posturas del tema que revisados en su conjunto dan idea de las variables que pueden tener mayor peso en una posible deserción.

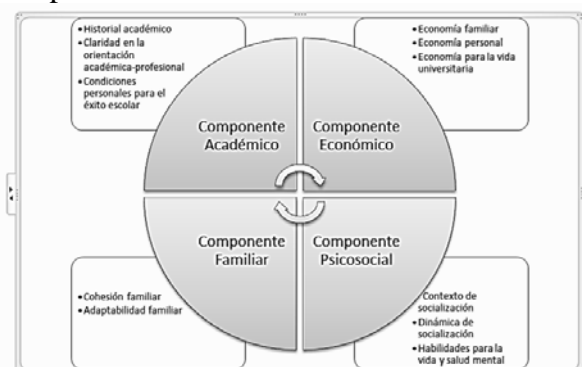


Figura 1. Componentes y variables del modelo SAT

Cada uno de los componentes de este instrumento se sustenta a partir de diversos

estudios sobre los modelos teóricos más aceptados sobre deserción, y en las causas identificadas de deserción (Boado, 2005), (Díaz Peralta, 2006), (Elías, 2008), (Giovannioli, 2002), (González, 2006), (Latiesa, 2002), (Carvajal-Trejos 2010), (Rodríguez, 2008), (Tinto, 1989), en varios países, principalmente de América Latina, donde se evidencia la misma problemática y quienes coinciden en identificar algunos factores comunes que llevan a los estudiantes a abandonar sus estudios, factores que se clasifican en los cuatro grandes componentes del instrumento.

La estructura general (Ver Tabla 1) del sistema de alertas tempranas (SAT), en cuanto a definición del riesgo es:

Tabla 1. Componentes y variables del modelo SAT

Componente	Elementos de análisis
Familiar	Cohesión familiar
	Adaptabilidad familiar
Económico	Economía familiar
	Economía personal
	Economía para la vida universitaria
Proyecto de vida académico profesional	Historial académico
	Claridad en la orientación académica-profesional
	Condiciones personales para el éxito escolar
Psicosocial	Contexto de socialización
	Dinámica de socialización
	Habilidades para la vida y salud mental

### 3.2. Modelo de predicción del riesgo

El sistema de alertas tempranas es una herramienta con dos propósitos principales: En primer lugar, busca realizar caracterizaciones y clasificaciones de los estudiantes evaluados con base en las respuestas dadas por éstos a cada una de las preguntas que componen la entrevista; ésta caracterización parte de un balance de las opciones de respuestas a cada pregunta que se consideran alertas para el sistema, las cuales son posteriormente usadas por el aplicativo para la creación de un amplio conjunto de reportes que permite la conformación de grupos de individuos que recaen en categorías específicas de riesgo. Dicha clasificación se complementa con la medición de porcentajes de incidencia de atributos considerados como desencadenantes

de deserción estudiantil sobre la población general de sujetos evaluados, siendo éstos salidas del sistema que facilitan el estudio de las problemáticas con mayor nivel de recurrencia en los estudiantes de primer ingreso.

Cabe destacar que la tarea de asociar un patrón de respuesta a una alerta del sistema no es un asunto trivial y exigió la revisión de una amplia bibliografía y del levantamiento de un completo estado del arte de las investigaciones relacionadas. Sin embargo, y es acá donde se enmarca el segundo propósito de la herramienta, a efectos de un realizar un pronóstico de riesgo para la deserción estudiantil no basta, en rigor, con el análisis de los efectos parciales que cada atributo declarado por el estudiante pueda llegar a tener en la permanencia del individuo en la universidad, sino que se hace necesario pensar en la pena de no caer en miradas reduccionistas del fenómeno de deserción-en las posibles interacciones entre las categorías de respuesta como mecanismos para la revisión de las influencias simultáneas de varios factores en una futura situación de abandono.

En virtud de lo anterior, se diseñó para el sistema un complejo modelo estadístico matemático que incorpora a efectos de un pronóstico de riesgo los siguientes elementos:

1. La segmentación de la valoración del riesgo en cuatro componentes estructurales: Académico, Económico, Familiar y Psicosocial, valoración que se encuentra movilizadora por las respuestas dadas por el estudiante a las preguntas asociadas a cada uno de los elementos de análisis presentes en cada componente. Los elementos de análisis de cada componente fueron expuestos en la Tabla 1.

2. La definición de matrices de influencia para el banco de preguntas que conforman los componentes y elementos de análisis, éstas matrices contienen ponderadores que son estimativos del efecto que poseen las variables y las interrelaciones entre ellas en un eventual episodio futuro de abandono. Para la formulación de las matrices de influencia se conformó un equipo de trabajo interdisciplinario que abordó la tarea surtiendo las siguientes etapas:
  - a) Se elaboró un inventario de los cruces o interrelaciones entre variables que se consideran informativos de posibles riesgos de abandono.
  - b) Se definió un listado de validaciones en el sistema para garantizar patrones de respuesta consistentes de parte de los estudiantes evaluados, de modo que se minimizaran los errores debidos a respuestas erráticas, dadas al azar o no meditadas. Este listado corresponde el principal filtro para el control de la calidad de los datos recopilados. En estas primeras etapas participaron fundamentalmente psicólogos y especialistas en deserción con amplia experiencia tanto teórica como práctica en lo que concierne a clasificación de estudiantes en niveles de riesgo para focalización de esfuerzos de intervención.
  - c) Se estableció la importancia relativa que tenían las calificaciones agregadas de los componentes cada cruce o interrelación incluido en el inventario. Este ejercicio implicó un trabajo colaborativo entre estadísticos, ingenieros y el grupo de expertos en permanencia.
3. Por último, la tarea de definición de pesos por variables fue sometida a múltiples revisiones, y se hizo uso de modelos de investigación de operaciones para definir escalas normalizadas para la medición del riesgo de abandono tanto por componente como general. La escala así creada permitió el ordenamiento de los estudiantes valorados según un criterio matemático, restando subjetividad a la asignación de apoyos, los cuáles pueden ahora basarse en un protocolo estandarizado de medición de riesgo.

Así las cosas la herramienta cuenta en el momento con un reporte consolidado de riesgos que incluye la calificación obtenida por cada uno de los estudiantes evaluados en el conjunto de los cuatro componentes del instrumento, y una calificación general para toda la entrevista. Mediante un sistema de diales que se dispone en la interfaz de reportes (Ver Fig.2) el sistema también permitirá al usuario seleccionar un percentil específico de estudiantes con mayor riesgo en cada componente para focalizar los apoyos a las poblaciones más vulnerables, esta funcionalidad permite la traducción de la escala numérica de riesgo a una escala cualitativa donde la clasificación de un estudiante en un determinada categoría de riesgo (Muy Alta, Alta, Media, Baja, Muy Baja) depende de los puntos de corte para la intervención definidos por el usuario. Estos puntos de corte son elegidos por la institución en la mayoría de los casos bajo criterios de disponibilidad presupuestal para la asistencia estudiantil en cada una de los componentes, pues en la generalidad no es igual el recurso con el que se cuenta por ejemplo para los apoyos académicos que para los apoyos en temas económicos.

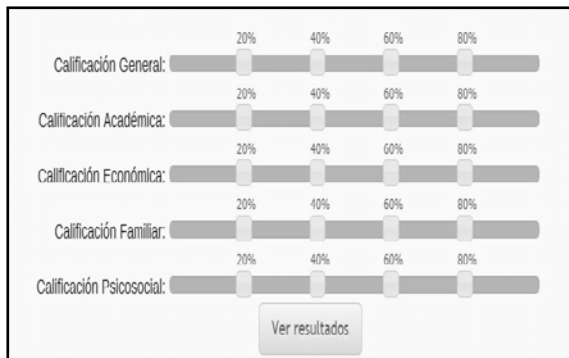


Figura 2. Interfaz (Reportes: sistema de diales para la selección de alumnos con mayor riesgo)

#### 4. Estructura y funcionamiento del sistema de alertas tempranas

##### 4.1. Generalidades tecnológicas:

El SAT es una herramienta desarrollada en PHP la cual usa una base de datos MySQL. Su

sistema de información maneja un módulo de perfiles. Cada tipo de usuario del sistema tendrá asociado un perfil. Cada perfil tiene asociado unos servicios a los cuales tendrá derecho o restricción de acceso. Una vez se cargan por parte del administrador los datos al sistema, los estudiantes pueden acceder con usuario/contraseña a responder las preguntas de la encuesta.

El aplicativo es totalmente parametrizable, por tanto se ajusta a las características de cada IES, será necesario cargar información como las asignaturas del primer semestre de cada programa académico, por su participación en el cálculo del riesgo, entre otras variables de interés (Fig. 3)



Figura 3. Interfaz (Estudiante que inicia entrevista)

El Sistema de Alertas Tempranas aprovecha los avances en tecnologías web para descentralizar la tarea de recolección de información, a la vez que centraliza el procesamiento de las respuestas dadas por el estudiante, la generación de alertas y otras tareas de seguimiento a las estrategias de intervención. Todo esto gracias a la amplia disponibilidad de navegadores web y acceso a Internet, que permiten que el aplicativo de recolección de información sea accedido desde casi cualquier lugar del mundo. El

sistema permite el ingreso de datos bajo dos modalidades:

**Entrevista dirigida:** en la que una persona capacitada orienta al alumno en las respuestas a cada una de las preguntas del instrumento, lográndose mayor confiabilidad y pulcritud en los datos recabados.

**Autoreporte:** El cual no requiere la presencia explícita de un entrevistador para cada estudiante, sino que se le permite a éste proveer la información en el momento en que

le sea más conveniente dentro de los plazos establecidos por la institución para la recolección de los datos.

Otra ventaja visible es que el reporte generado se actualiza de manera permanente a partir de la información que haya disponible en la base de datos.

4. Especifique el área de profundización o especialización que cursó en educación media:

- A. Ciencias – Matemáticas
- A. Artes
- A. Humanidades
- T. Administrativa – Comercial
- T. Pedagógica – Educativa
- T. Industrial
- T. Agropecuaria – Ambiental
- T. Electricidad – Electrónica
- T. Sistemas e Informática
- Otra

5. Señale si en cada una de las siguientes asignaturas tuvo un buen rendimiento, un sincero interés, y/o algún grado de dificultad:

Asignatura	Rendimiento	Interés	Dificultad
Matemáticas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Física	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lenguaje	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. De las asignaturas a cursar en primer semestre ¿En cuál cree que tendrá mejores resultados?

- Matemáticas 1
- Introducción a la ingeniería industrial
- Comunicación Oral Y Escrita
- Humanidades I
- Deportes I
- Historia Economica De Colombia
- Ninguna

Figura 4. Interfaz (vista parcial del componente académico)

#### 4.2. Informe de Alertas

Además de establecer los riesgos para los estudiantes en los componentes Académico, Económico, Familiar, y psicosocial, tal como se indicó en apartado 3.2 “Modelo de predicción del riesgo” el sistema permite:

- Identificar las alertas de riesgo alto (rojas) y medio (naranjas) de cada estudiante según la caracterización.

- Identificar las alertas académicas asociadas a las materias perdidas en cada corte académico.
- Generar listas de estudiantes organizadas según los riesgos asociados a cada estudiante (por programa, jornada, semestre y tipo de alertas)
- Identificar los estudiantes que necesitan atención prioritaria, según su nivel riesgo.



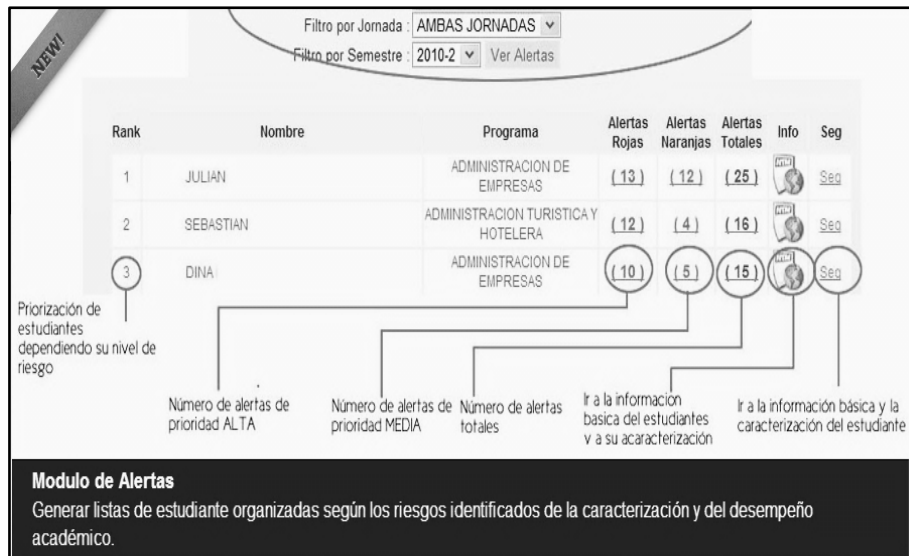


Figura 5. Interfaz (Informe de alertas para los estudiantes evaluados)

Las listas de estudiantes se presentan ordenadas en forma descendente según el número de alertas, y al dar clic sobre ellas es posible ingresar al reporte que contiene la descripción de todas y cada una de las alertas. En la Fig. 6 por ejemplo hay una

estudiante que presenta 1 en la columna titulada AA, correspondiente a las Alertas Académicas. Cliclear sobre el valor permitirá visualizar exactamente de qué se trata la alerta en mención.

NO	NOMBRE	PROGRAMA	Cantidad de Alertas Rojas		Cantidad de Alertas Naranjas		Cantidad de Alertas Académicas		Ir Modulo Seguimiento	
			JOR	AR	AN	AA	AT	Info	Seg	
1	LILIANA	PSICOLOGÍA	D	23	13	1	36	Info	Seg	
2	MONICA	PSICOLOGÍA	D	15	15	0	30	Info	Seg	
3	HEIDY	PSICOLOGÍA	D	12	15	0	27	Info	Seg	
4	CINTHYA	PSICOLOGÍA	D	10	6	0	16	Info	Seg	

Figura 6. Interfaz (Resultados de acuerdo con los cortes)

El usuario podrá ver y conocer las alertas rojas o de alta prioridad simplemente haciendo clic encima del número que aparece bajo la columna "AR". Las alertas se desplegarán como se ve en la Fig.7.

	Alertas Rojas	
1	padece alguna enfermedad crónica ó permanente para la que necesites atención especializada	Si
2	Número de personas del grupo familiar que aportan económicamente	1
3	Lugar que ocupas entre tus hermanos	3
4	Mientras realizas tu estudios convivas con	Residencia estudiantil
5	Señala una de las opciones que mejor describa las relaciones con tu núcleo familiar	Sobreprotectora con limitación de autonomía
6	¿Qué quisieras fortalecer en tu núcleo familiar	Ingresos económicos

Figura 7. Interfaz (Reporte individual de alertas rojas)

### 4.3. Informe de seguimiento

El sistema me permitirá registrar todo el seguimiento hecho a un estudiante por medio de los siguientes servicios: a) Registrar todas las intervenciones hechas a los estudiantes, b) Asignar estados a los estudiantes según el proceso de abordaje de la institución, c) Registrar todos los eventos, charlas y/o talleres a los que asisten los estudiantes.

Al seleccionar alguno de los tipos de seguimiento el sistema le mostrará todas las intervenciones y trazabilidad registrada del estudiante en ese Tipo de Seguimiento seleccionado. Cuando se selecciona INTERVENCIÓN se podrán visualizar todas las acciones de acompañamiento realizadas a

un estudiante específico. Con datos como funcionario que hizo la intervención, descripción de la misma, hora, fecha y semestre en que ocurrieron y un campo para observaciones. (Ver Fig. 8)

Si el estudiante es remitido a alguna de las instancias “Atención de Bienestar”, “Remitido a Psicología”, o cualquier otro tipo de apoyo orientado a disminuir el riesgo de una posible deserción, la información de su remisión queda registrada en el sistema, y será posible contar con un listado de los alumnos atendidos.



Figura 8. Interfaz (Módulo de seguimiento)

### 5. Monitoreo a las estrategias de intervención:

El sistema de alertas tempranas es una herramienta que, como ya se indicó, permite la compilación y disposición ordenada y

Generalmente la información asociada a las estrategias que las IES pone en marcha para la prevención del abandono es dispuesta en fuentes de información dispersas, lo que dificulta a efectos operativos el seguimiento

centralizada de información referente a los acompañamientos y estrategias de intervención ofrecidos por la institución en el marco de las políticas de permanencia estudiantil.

al impacto de las mismas, pues al no contar con una única base central donde se almacenen todos los datos relativos a los estudiantes involucrados en las estrategias, los cruces de información que den cuenta de

la efectividad de los procesos terminan realizándose por vías muy manuales y con gran consumo de esfuerzo humano y administrativo.

La herramienta ofrece, por el sólo hecho de centralizar los datos relacionados con las coberturas de los acompañamientos, la percepción que los chicos tienen sobre la pertinencia de los mismos, y las características de los estudiantes asistidos, un mecanismo más simplificado y confiable para el monitoreo a la efectividad de las intervenciones. Un ejemplo de ello son las comparaciones que se pueden realizar para contrastar el efecto que tiene sobre el indicador de deserción los acompañamientos brindados a los estudiantes que la herramienta clasificó dentro de la categoría de mayor riesgo. Gracias a que la información de los estudiantes con un mayor nivel de riesgo, así como los acompañamientos recibidos por éstos reposa en una misma base de datos, se hace posible un cruce más directo entre la información del aplicativo y los datos de matrícula disponibles en el sistema de registro académico de la IES. Por otro lado cabe destacar las siguientes bondades genéricas del aplicativo:

- Identificar anticipadamente factores de riesgo que puedan dificultar la permanencia del estudiante en la IES.
- Permitir que la IES seleccione los estudiantes que recibirán acompañamiento usando un procedimiento matemático que reste subjetividad al procedimiento empleado.
- Adaptar el diseño de una solución automatizada para caracterizar, diagnosticar, y recomendar estrategias en busca del mejoramiento del desempeño académico.
- Facilitar el registro de intervenciones ofrecidas a cada estudiante.
- Establecer el estado de riesgo de deserción a nivel de la IES, el programa, la jornada o el semestre según variables

medidas (en gráficos y estadísticos) y la identificación de alertas críticas para su pronta atención.

## 6. Conclusiones:

Las IES de Colombia que han implementado el Sistema de Alertas Tempranas tienen hoy la oportunidad de conocer, en tiempo real, las características, expectativas y condiciones académicas de los estudiantes que ingresan a la universidad. Y con base en un modelo técnicamente diseñado, detectan desde la entrada, el riesgo posible de deserción lo que les ha permitido avanzar en el diseño de estrategias de intervención de mayor pertinencia. Igualmente han podido mantener la mirada sobre el proceso académico del estudiante para proceder de manera inmediata frente a las dificultades que se puedan presentar en pro fomentar la permanencia y el egreso exitoso. También se ha propiciado el interés de los investigadores que con base en información acopiada con el SAT realizan análisis que desembocaran en el levantamiento de un modelo de deserción propio de la institución.

## BIBLIOGRAFÍA

- ANUIES (2001) “Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES. Propuesta metodológica para su estudio”. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. Serie Investigaciones, México.
- BOADO (2007). “La deserciónestudiantiluniversitaria en UdelaR y en Uruguay”, CSE, CSIC, FCS, DGP, Universidad de la República, (Inédito) Montevideo, Uruguay.
- BOADO (2005). “Una aproximación a la deserción estudiantil universitaria en Uruguay”. IESALC (Instituto

- Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe).
- HIMMEL, E. (2002). Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. Chile.
- CARVAJAL, P, TREJOS A, BARRERA M. (2010) Factores asociados a la permanencia y a la deserción escolar en el departamento de Risaralda. Scientia Et Technica. Colombia. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84922622013>> ISSN 0122-1701
- LATIESA, M. (1992). “La Deserción universitaria. Desarrollo de la escolaridad en la enseñanza superior. Éxitos y fracasos.” CIS (Centro de Investigaciones Sociológicas), España.
- DÍAZ PERALTA, C. (2008). Modelo conceptual para la deserción universitaria chilena.
- MOREIRA-MORA, T. (2007). Perfil sociodemográfico y académico de estudiantes en deserción del sistema educativo. Actualidades en Psicología. Universidad de Costa Rica.
- DONOSO-SHIEFELBEIN, (2007). Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la Universidad: Una visión desde la desigualdad social. Chile.
- PASCARELLA, E. T. y TERENCEZINI, P. T. (1991). How college affects students. San Francisco.
- ELÍAS, M. (2008). Los abandonos universitarios: retos ante el Espacio Europeo de Educación Superior Universidad de Navarra, ISSN: 1578-7001 Estudios sobre Educación, 2008, 15, 101-121, Universitat Autònoma de Barcelona.
- RODRÍGUEZ-HERNÁNDEZ, J.J.(2008) La deserción escolar universitaria en México. La experiencia de la Universidad Autónoma Metropolitana Campus Iztapalapa. México.
- ESCOBAR, V (2005). Estudios sobre la deserción y repitencia en la educación superior en Panamá.
- SALDAÑA, M. (2009). Perfil del alumno desertor en la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Un estudio de caso. Tesis para optar al Grado de Magíster en Investigación Social y Desarrollo, presentada. Chile.
- GIOVAGNIOLI, P.I. (2002). Determinantes de la deserción y graduación universitaria: una aplicación utilizando modelos de duración. Universidad de la Plata. Argentina.
- TINTO, V. (1987) “El abandono de los estudios superiores: una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento”. ANUIES: México.
- GONZÁLEZ, L.E. (2006) “Repitencia y deserción universitaria en América Latina”. Cap. 11 de Informe sobre Educación Superior en América Latina y el Caribe. IESALC/ UNESCO.
- (1989). “Definir la deserción: una cuestión de perspectiva”; en Revista de la Educación Superior, N ° 71, Universidad de Chicago, USA.
- (2003) “Promoting Student Retention Through Classroom Practice”, Ponencia presentada en Enhancing Student Retention, Staffordshire University; Ámsterdam.

## **EVASÃO NA DISCIPLINA DE ALGORITMO E PROGRAMAÇÃO: UM ESTUDO A PARTIR DOS FATORES INTERVENIENTES NA PERSPECTIVA DO ALUNO**

Factores asociados al abandono. Tipos y perfiles de abandono.

GIRAFFA, Lucia Maria Martins  
MORA, Michael da Costa  
PUCRS - Brasil

e-mail: giraffa@pucrs.br

**Resumo.** No Brasil cada vez mais os alunos chegam à universidade com deficiências na sua formação básica. Deficiências estas relacionadas à expressão em língua materna (escrita), interpretação de textos e enunciados, hábitos de estudo e pesquisa e, especialmente, com formação deficitária no que tange a conteúdos de Matemática. Estas deficiências têm sido apontadas como fatores impactantes e relacionados com o cancelamento ou abandono na disciplina de Algoritmos e Programação. Estudos brasileiros e internacionais apontam para a necessidade de se criar estratégias e programas de incentivo a permanência nestas disciplinas do primeiro ano dos cursos de Computação. No entanto, maioria dos estudos apresenta a perspectiva do professor e sua observação acerca dos fatores que ele/ela julga intervenientes no processo de evasão. Geralmente estes fatores são oriundos de elementos da avaliação formal (testes, exercícios e provas). O diferencial deste trabalho foi buscar na fala dos alunos a sua perspectiva e verificar o quanto esta geração conectada realmente abandona a disciplina por razões de falta de pré-requisitos. Buscou-se identificar que outros fatores motivacionais, estruturais e socioeconômicos levou estes alunos a desistirem, do estudo naquelas disciplinas. Este estudo constitui-se numa análise qualitativa, descritiva, com estudo de caso, contando, para tal, com levantamento bibliográfico e pesquisa de campo, com apoio nos testemunhos de alunos de cursos de graduação dos cursos de Sistemas de Informação de Ciência da Computação da PUCRS, no período de 2012 a 2013, que abandonaram ou cancelaram a disciplina antes do término do período letivo. A coleta de informações deu-se por meio de questionário online enviado aos alunos que cancelaram as disciplinas. A seleção deste aluno foi realizada pelo registro de cancelamentos nas salas virtuais associadas às turmas de Algoritmo Programação I, no referido período estudo de caso a que se refere essa pesquisa, o a perspectiva e opinião dos alunos das causas que os levaram a abandonar ou cancelar a disciplina, é do tipo analítico, porque se constitui, primeiramente, pelo caráter descritivo. Segundo Yin (2010) são os estudos de caso de cunho analítico os que podem proporcionar significativo avanço no conhecimento real do contexto. Assim, essa abordagem se integra aos interesses da pesquisa, porque permite voltar o olhar para o processo de desistência por parte os alunos dos seus estudos. A análise dos dados foi enriquecida com as contribuições nas questões abertas utilizando a na Análise Textual Discursiva de Moraes e Galiazzi, (2006).

**Palavras Chave:** Abandono. Educação Superior. Ensino de Algoritmos e Programação.

## 1. Introdução

A evasão nas disciplinas dos níveis iniciais dos cursos de Computação não é um fato novo. Essa situação tem sido estudada por vários autores nacionais e internacionais. Infelizmente essa situação é observada em outras áreas das Ciências Exatas e gera uma situação de impasse e preocupação tanto para docentes como para a sociedade em geral.

A evasão é, certamente, um dos problemas que afligem as instituições de ensino em geral. A busca de suas causas tem sido objeto de muitos estudos e pesquisas educacionais (Silva Filho et al, 2011). Segundo os autores, a evasão estudantil no ensino superior é um problema internacional que afeta o resultado dos sistemas educacionais. As perdas de estudantes que iniciam, mas não terminam seus cursos são desperdícios sociais, acadêmicos e econômicos. No setor público, são recursos públicos investidos sem o devido retorno. No setor privado, é uma importante perda de receitas. Em ambos os casos, a evasão pode ser tomada como fonte de ociosidade de professores, funcionários, equipamentos e espaço físico.

O alto investimento para fazer um curso superior não deve ser apenas medido na questão financeira. Temos de considerar o custo emocional, pessoal e social que demanda de um abandono de curso. Cada aluno que se evade deixa de contribuir com seu capital intelectual e força de trabalho para a construção da sociedade. Na área da Computação este problema é recorrente e fonte de investigação de diversos pesquisadores.

Aureliano e Tedesco (2010) apresentam uma visão geral sobre o ensino-aprendizagem de algoritmos e de programação, considerando as publicações nos eventos SBIE, WIE e WEI, a fim de mostrar as linhas que os desenvolvedores de software tem adotado ao abordarem a questão. Este trabalho também cita algumas das dificuldades enfrentadas pelos aprendizes desse tópico, de acordo com os autores dos artigos publicados nos três

eventos. Uma das razões para esta acentuada desistência é a dificuldade encontrada pelos alunos com os conteúdos e habilidades necessárias na disciplina de Algoritmos (Gomes; Henriques e Mendes, 2008), que tem como objetivo trabalhar o raciocínio lógico voltado para a resolução de problemas de diferentes áreas do conhecimento humano.

Segundo Ipesen (2013) diante da percepção das dificuldades existentes, as práticas educativas de ensino de Algoritmos se tornaram alvo de inúmeros estudos visando minimizar as adversidades dos alunos.

Em publicações anteriores (Giraffa e Moraes, 2012) e (Giraffa et al, 2014) identificamos que o cenário causado pela evasão dos alunos nestes cursos de graduação é objeto de estudo da SBC (Sociedade Brasileira de Computação) e das associações de profissionais da área de TI (Tecnologias da Informação), tais como SOFTEX ([www.softex.br](http://www.softex.br)) e ASSESPRO ([assespro.org.br](http://assespro.org.br)).

A preocupação com este elevado número de alunos que desistem do curso é reforçado também pela baixa procura observada pelas carreiras associadas às áreas de Ciências Exatas resultando em muitas oportunidades em aberto no mercado de trabalho. Como efeito disto, sofre a economia e a sociedade. No que tange a evasão associada aos cursos de Computação, estudos realizados por diversos pesquisadores da área de Educação e Computação e do Ministério da Educação brasileiro (MEC) mostram que os alunos desistem dos cursos logo no primeiro ano do ensino superior. As disciplinas causadoras desta desistência são aquelas associadas ao ensino de Cálculo e de Programação (incluindo-se a disciplina de Algoritmos).

Ao analisarmos os estudos existentes citando Aureliano e Tedesco (2012), Falkembach et al (2003), Garcia et al (2008), Gomes et al (2008), Gomes et al (2011), Raabe e Silva (2005), Iepsen et al (2011), Iepsen (2013), Hernandez, et al (2010), Jenkins (2002), Pereira e Rapkiewicz (2004), Raabe e Silva

(2005), Ribeiro et al (2012), Sirotheau et al (2011) e, a partir de nossa própria vivência como professores da disciplina de algoritmos e programação, com mais de 20 anos de experiência, observamos que os estudos buscam a opinião dos docentes que experienciaram esta disciplina e, a partir das suas avaliações e observações costumam apontar que a desistência/cancelamento da disciplina ocorre pelas seguintes razões: Deficiências relacionadas à expressão em língua materna (escrita), interpretação de textos e enunciados, hábitos de estudo e pesquisa e, especialmente, com formação básica deficitária no que tange a conteúdos de Matemática.

O diferencial deste trabalho foi buscar na fala dos alunos a sua perspectiva e verificar o quanto esta geração conectada realmente abandona a disciplina por razões de falta de pré-requisitos. Buscou-se identificar que outros fatores motivacionais, estruturais e socioeconômicos levaram estes alunos a desistirem do estudo naquelas disciplinas. Nesse sentido, o referido estudo constitui-se numa análise qualitativa, descritiva, com estudo de caso, contando, para tal, com levantamento bibliográfico e pesquisa de campo, com apoio nos testemunhos de alunos de cursos de graduação dos cursos de Sistemas de Informação de Ciência da Computação da PUCRS, no período de 2012 a 2013, que abandonaram ou cancelaram a disciplina antes do término do período letivo.

A coleta de informações deu-se por meio de questionário online enviado aos alunos que cancelaram as disciplinas. A seleção do aluno foi realizada pelo registro de cancelamentos nas salas virtuais associadas às turmas de Algoritmo Programação I, no referido período a que se refere essa pesquisa.

## **2. Metodologia da investigação**

A abordagem adotada nesta pesquisa foi o estudo de caso qualitativo, pois a mesma permite destacar o trabalho realizado em um universo de significados, causas, expectativas, crenças, valores e atitudes característicos dos

contextos sociais. O estudo de caso permite a compreensão dos aspectos mais relevantes do recorte feito em relação à temática da pesquisa. Conforme definição de Menga e André (1986, p. 17), “o interesse, portanto, incide naquilo que ele/ela tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficarem evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações”.

Segundo Yin (2005) são os estudos de caso de cunho analítico os que podem proporcionar significativo avanço no conhecimento real do contexto. Assim, essa abordagem se integra aos interesses da pesquisa, pois permite voltar o olhar para o processo de desistência dos estudos por parte dos alunos. A análise dos dados foi enriquecida com as contribuições nas questões abertas utilizando a Análise Textual Discursiva de Moraes e Galiazzi, (2007).

Foi elaborado um questionário usando a ferramenta Forms disponível no Google Drive e enviado a todos os alunos que cancelaram disciplina entre 2012 (1º semestre) até 2013, (1º semestre). Um total de e semestres foram considerados para o recorte da investigação. Foi solicitado à equipe da Coordenadoria de Educação a Distancia (CEAD), com autorização da direção da unidade Acadêmica (Faculdade de Informática) o envio dos dados estatísticos relacionados aos cancelamentos nas disciplinas de Alpro-I (Algoritmos e Programação I). A razão para a solicitação está ligada ao fato de que todas as turmas possuem uma sala de aula virtual no Moodle para apoiar as atividades da sala de aula presencial. Quanto aos alunos e matrícula na disciplina, automaticamente ele/ela é incluído na sala virtual. Quando ele/ela cancela é automaticamente removido. Desta forma, o registro da movimentação pode nos informar o número de cancelamentos, por turma e respectivo e-mail dos alunos, o que facilita o acesso aos mesmos. Cancelar significa, neste contexto, desistir de fazer a disciplina no semestre de matrícula. O cancelamento impede que apareça no histórico escolar do

aluno a reprovação, sendo que a cada semestre são ofertadas 6 turmas com 30 alunos cada uma, perfazendo um total de 180 alunos por semestre, em média, na disciplina (qual?). Existem variações em função de entradas tardias após matrícula regular. Mas, no máximo, o número aumenta em 10%.

O total de alunos nestas condições (cancelamento antes da conclusão dos semestres letivos) considerando 3 semestres consecutivos (2012/1, 2012/2 e 2013/1) foi de 206. Ao analisarmos os e-mails, observamos que existiam muitos alunos (cerca de 30%) que apareciam mais de uma vez por terem repetido a disciplina mais de 2 vezes, com sucessivos cancelamentos. Assim sendo, após a triagem restaram 89 alunos para fazer convite para participar da pesquisa. Sendo que, os alunos aos quais enviamos os questionários cancelaram a disciplina pelo menos 1 vez nos 3 semestres analisados.

Organizamos o questionário online e enviamos o convite contendo o link para responder a pesquisa, pelo e-mail da 1ª autora deste artigo a cada um dos alunos, acompanhado do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) conforme padrão e orientações do Comitê de Ética e Pesquisa da PUCRS. Usamos o e-mail institucional associado à matrícula do aluno para envio da solicitação.

Sabemos, que, por questão cultural, a maioria de nossos alunos só abre sua caixa de correio da universidade esporadicamente e poucos deles redirecionam o e-mail acadêmico para as contas particulares. Fomos alertados desta "cultura por parte dos discentes" e da dificuldade que tínhamos de receber respostas. O Facebook e o Twitter são as ferramentas preferenciais dos alunos para se comunicarem. Chegamos a considerar usar estes recursos para atingir os alunos, mas nos deparamos com uma questão fundamental: não temos os registros dos Facebook e Twitter dos alunos. Este não é um registro oficial e seguimos usando o ferramental institucional de comunicação (e-mail

acadêmico) para coletar as informações com todas as restrições inerentes à escolha feita.

Como a pesquisa se estenderá por um período de mais 1 ano, fizemos uma coleta de dados preliminar para saber a opinião dos alunos considerando o recorte de data de 3 semestres consecutivos e obtivemos 23 respostas numa janela de observação de 2 semanas entre o envio e a análise preliminar dos dados. Consideramos este número de respostas bem significativo dado o contexto e recursos escolhido. Cabe salientar que não existe cultura de responderem instrumentos ainda mais aqueles que perguntam sobre um assunto delicado como o caso do cancelamento. Apesar do TLCE enfatizar a questão que :

*“o preenchimento do questionário não representará qualquer risco de ordem psicológica para você. As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelo pesquisador responsável. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados forem divulgados em qualquer forma. Como pesquisadora, comprometo-me a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida que, eventualmente, o/a participante venha a ter, no momento da pesquisa ou posteriormente”.*

Acredita-se que muitos alunos ainda possuem receio de responder e ter sua identidade revelada ou seu anonimato quebrado.

### **3. Análise dos dados e resultados encontrados**

Os sujeitos se distribuíram quanto ao gênero em Masculino (87%) e Feminino (13%) seguindo padrão de distribuição encontrados no curso de Computação atualmente. A predominância masculina se destaca.

As idades se concentraram em 3 faixas: 17-21 anos, 22-30 anos e 31-43 anos, com distribuição em torno de 33% para cada faixa.

No que tange a atividade profissional perguntamos: “Quantas horas você trabalha



por semana?” e obtivemos as seguintes respostas:

Não trabalho 9%  
20 horas semanais 9%  
Entre 20 horas e 30 horas semanais 13%  
40 horas semanais 17%  
Mais de 40 horas semanais 52%

A maioria significativa dos alunos possui grande carga horária de trabalho semanal, com 74% trabalhando nos turnos manhã e tarde. Nossos cursos são noturnos. Ou seja, ao aluno chega à universidade depois de ter trabalhado dois turnos seguidos.

96% dos alunos possuem computadores próprios para poder estudar e os 4% que não possuem usam o computador da universidade ou da empresa onde trabalham para suas atividades relacionadas ao estudo.

Quando questionados sobre as horas que conseguem se dedicar semanalmente aos seus estudos, 83% responderam que possuem menos de 10 horas semanais para se dedicar aos seus estudos, 13% conseguem se dedicar entre 10 e 20 horas semanais e apenas 4% possuem disponibilidade de mais de 20 horas semanais para seus estudos.

Em relação à “falta de tempo para estudar”, 74% dos alunos declararam que esse é um fator importante ou decisivo para o cancelamento da disciplina.

Fizemos uma série de afirmações inferindo possíveis causas relacionadas ao cancelamento da disciplina por parte dos alunos. A cada uma das afirmações solicitamos aos entrevistados que avaliassem as afirmações usando a escala:

- 5- Fator decisivo para eu cancelar
- 4- Fator importante para eu cancelar
- 3- Neutro
- 2- Fator pouco importante para eu cancelar
- 1- Não está relacionado ao cancelamento

A seguir os dados encontrados e respectivos comentários.

No que tange a causa relacionada ao item: “não fiz os exercícios sugeridos” os dados

apontaram que 30% dos alunos este foi um fator significativo versus 31% que disseram que não foi importante, sendo que 39% dos alunos achou que isto ficou neutro.

Em relação ao número de faltas nas aulas 61% dos alunos não achou que isto fosse importante 22% foi neutro e 18% apenas acharam que isto foi impactante. Achamos muito curioso este resultado, uma vez que a ausência do aluno na aula e seu envolvimento com as atividades relacionadas ao trabalho na sala de aula são normalmente fatores considerados como causa da evasão por parte dos docentes e literatura citada neste artigo.

Com relação ao entendimento (compressão) das aulas 39% dos alunos não achou que isto fosse importante, 17% foi neutro e 44% acharam que isto foi impactante. Isto se explica claramente visto que o aluno não consegue acompanhar as explicações e o ritmo da disciplina devido ao não entendimento do que está sendo trabalhado. Novamente causa estranheza que maioria da amostra tenha colocado neutro ou pouco importante este fator. Novamente, pelo ponto vista docente isto é contraditório uma vez que compreender a aula e sair dela com os subsídios para estudar parecem ser um elemento de apoio ao estudo extraclasse. Ainda mais para alunos que não possuem muito tempo para estudar fora do turno em que estão na universidade.

Com relação aos conhecimentos prévios de Matemática do ensino fundamental e médio, 52% dos alunos não acharam que isto fosse importante, 26% foi neutro e 21% acharam que isto foi impactante. Novamente, pelo ponto vista docente isto é contraditório uma vez que o raciocínio lógico-formal advindo do estudo e compreensão dos conteúdos relacionados à Matemática são fundamentais para área de Computação e, especialmente Algoritmos Programação. Cabe uma nova investigação em relação a este ponto para poder entender o porquê destas repostas. Infere-se que outras causas devem ou podem

sermais impactantes para os alunos que esta, ficando esta questão em segundo plano.

Com relação à dificuldade de entender os enunciados dos exercícios, 30% dos alunos não achou que isto fosse importante, 17% foi neutro e 52% acharam que isto foi impactante. Pelo ponto de vista docente isto é plausível uma vez que o entendimento do que está sendo proposto nos exercícios, a identificação clara do problema e suas partes fundamentais para resolução das tarefas propostas tanto em aula como em atividades extraclasse. Temos observado em sala de aula e em conversas com colegas o que a pesquisa comprovou. Os alunos possuem muita dificuldade em entender os enunciados e o que leem. Levando-nos a uma preocupação adicional relacionada a leituras prévias e compreensão de textos. Este ponto nos instiga a fazer uma investigação específica para entender as causas disto, visto que os alunos passaram por um sistema escolar pregresso, uma seleção para entrada na universidade onde tiveram de interpretar questões e fazer uma redação para serem admitidos. Nesse sentido, inquieta-nos saber: Onde está a falha no sistema como um todo? Temos então “leitores funcionais”? Pessoas que podem ler um texto mas não os entendem na sua essência? Pessoas capazes de reproduzir com variações o que leram sem ter um entendimento efetivo do que está contido neste texto. Ou a causa está ligada ao fato de não terem sido estimuladas nos anos escolares pregressos a resolverem problemas a partir de um enunciado e analisar de forma crítica o que nele está sendo solicitado? Como resolver esta lacuna é um desafio que se impõe.

Com relação à problemas de saúde, seus ou de familiares, 52% dos alunos não achou que isto fosse importante, 30% foi neutro e 17% acharam que isto foi impactante. Ou seja, fatores ligados a situações relacionadas a saúde não afetam, em geral, o cancelamento.

Com relação à afirmação “muitas viagens e afastamentos por trabalho”, 56% dos alunos

não achou que isto fosse importante, 39% foi neutro e apenas 4% acharam que isto foi impactante. Ou seja, fatores ligados a situações profissionais parecem não afetar o cancelamento.

Com relação à afirmação “desorganização pessoal para gerenciar meu tempo” 31% dos alunos não achou que isto fosse importante, 30% foi neutro e 39% acharam que isto foi impactante. Ou seja, a maioria dos alunos ou acredita que é organizado ou que sua desorganização não se constitui em causa para o cancelamento.

Com relação à afirmação “não fazia perguntas na aula quando tinha dúvidas” 35% dos alunos não achou que isto fosse importante, 39% foi neutro e 26% acharam que isto foi impactante. Ou seja, a maioria dos alunos ou acredita que perguntar em aula não é um hábito que possa auxiliar seu entendimento do objeto de estudo. Este fato é preocupante que tenha aparecido desta forma na pesquisa, pois participar em sala de aula, perguntar e desenvolver o senso crítico, buscando analisar o que lhe é exposto e buscar o questionamento é fundamental para quem estuda. Não apenas para quem estuda, mas como um comportamento saudável e instigador para aprender qualquer coisa, em qualquer situação da nossa vida. Cabe, novamente, o questionamento do porque nossos alunos não perguntam ou não foram educados para serem questionadores, no bom sentido, naquele sentido que faz a crítica ao exposto, busca o entendimento mais profundo visando construir sua própria concepção daquilo que é trabalhado em sala de aula.

Com relação à afirmação “não utilizei a monitoria” 39% dos alunos não achou que isto fosse importante, 48% foi neutro e 13% acharam que isto foi impactante. Ou seja, a maioria dos alunos ou acredita que a monitoria, o serviço de apoio extraclasse, não é um recurso que vá auxiliar seu entendimento do objeto de estudo. Este fato é preocupante porque estudar com apoio de colegas que já passaram pela disciplina e que utiliza uma

linguagem mais próxima a eles é entendido pelos docentes como uma alternativa interessante para auxiliar nos estudos. Talvez isto se explique pelo fato da maioria possuir carga de trabalho grande e não poder comparecer à monitoria para poder ter esta vivência. Sem ter tido esta experiência é natural que não seja atribuída a ela um valor significativo.

Com relação à afirmação “não estudei com colegas” 48% dos alunos não achou que isto fosse importante, 35% foi neutro e 18% acharam que isto foi impactante. Ou seja, a maioria dos alunos ou acredita que estudar com colegas não é um hábito que vá auxiliar seu entendimento do objeto de estudo. Novamente, talvez isto se explique pelo fato da maioria possuir carga de trabalho grande e não poder se organizar com colegas para poder ter esta vivência.

Com relação à afirmação “não estudei nos livros sugeridos” 48% dos alunos não achou que isto fosse importante, 39% foi neutro e 13% acharam que isto foi impactante. Ou seja, a grande maioria dos alunos ou acredita que estudar em livros indicados não é um hábito que vá auxiliar seu entendimento do objeto de estudo. Novamente, temos uma questão importante a ser trabalhada. Temos uma cultura baseada em resumos, apresentados em slides digitais, que na realidade os quais, no entendimento dos professores, é uma guia para o estudo aluno. Dada à falta de tempo para estudar os alunos entendem esse material como o conteúdo para estudar. A falta de hábito de ler e buscar informações complementares causa um esvaziamento e falta de profundidade do objeto de estudo. Levando a falta de compreensão e falta de condições para resolver as atividades propostas. Aliada também ao fato da questão da falta de hábito de leituras e a já mencionada dificuldade em entender o que se está lendo, criando um ciclo vicioso “não leio porque não entendo e não entendo porque não leio”.

Foram feitas três perguntas abertas aos alunos. Para cada uma delas criamos algumas categorias *a priori* para orientar a análise de discurso. Observamos que a maioria dos respondentes procurou deixar algum registro além das respostas às questões fechadas. Fator este que achamos positivo e demonstra interesse de colaborar. Aliás, isto foi registrado por quase 50% dos respondentes: auxiliar na investigação por entender a oportunidade ofertada.

Evidente que se apresentaram algumas repostas de cunho emocional, em que alguns alunos aproveitaram para registrar protestos destinados a professores e situações. Isto é natural numa enquête nestas condições, ainda mais quando o anonimato é garantido.

Na questão: Qual foi sua principal motivação para cancelar a disciplina?

Pode-se identificar as seguintes aspectos que levaram ao cancelamento das disciplinas. Note-se que alguns entrevistados apontam mais de um aspecto como motivador para o cancelamento:

- Falta tempo para estudar.

Apontado por 11 entrevistados como um aspecto determinante para o cancelamento. Fatores como jornada dupla (trabalho, conjugado com estudos), dificuldades para organizar seu tempo, excesso de disciplinas e excesso de conteúdos são apontados como causas desta falta de tempo;

- Inadequações do professor.

Apontando por 4 entrevistados. Características identificadas nos professores que causam esta percepção incluem o fato de não ensinarem a interpretar os enunciados dos exercícios, a percepção de que alguns preferem ensinar alunos que não tem dificuldades e mesmo falta de capacidade para ensinar. Alguns entrevistados justificam o cancelamento como uma tentativa de repetir a disciplina com um professor diferente;

- Falta de entendimento dos conteúdos trabalhos, e percepção de que não estavam evoluindo na disciplina.

Apontado por 3 entrevistados. A frustração gerada por esta falta de atendimento, na avaliação destes entrevistados, leva ao cancelamento da disciplina;

Outros aspectos apontados foram: o receio de perder a bolsa de estudos em caso de reprovação, as notas baixas recebidas já no início da disciplina, a complexidade e quantidade de conteúdos trabalhados na disciplina.

Na questão: O que teria feito você permanecer na disciplina? Emergiram os seguintes achados:

Os fatores apontados foram diversos, porém os mais recorrentes são:

- Ter mais tempo ou melhor organização, para realizar todas as atividades propostas.

Apontando por 5 respondentes como fator que evitaria o cancelamento da disciplina;

- Compreender os conteúdos, enunciados e exercícios propostos.

Identificado como fator determinante por 3 dos entrevistados;

- Bom desempenho na disciplina no início.

Apontado por 3 respondentes, sem a frustração de ser mal avaliado no início da disciplina, e o esforço necessário para recuperação, o cancelamento da disciplina poderia ser evitado;

- Professores mais adequados e aulas com boa didática.

Segundo 3 respondentes, um professor diferente teria evitado o cancelamento.

Outros fatores que evitariam o cancelamento, segundo os respondentes, seriam se a reprovação não causasse a perda da bolsa de estudos e atividades de avaliação mais

semelhantes as atividades desenvolvidas durante as aulas.

Na questão: Que sugestões você teria para seus professores de Algoritmo e Programação? Emergiram os seguintes achados:

Nas sugestões apresentadas, não se identifica uma convergência de respostas, como nas questões anteriores. No entanto, dois aspectos podem ser identificados:

- Não há sugestões que enderecem a falta de tempo, aspecto mais mencionado como motivação para o cancelamento. Pode-se especular que os respondentes não veem alternativas que enderecem esta questão;

- A maior parte das sugestões trata de ações sobre a condução das atividades na sala de aula. Aqui poder-se-ia especular que há uma tentativa ou expectativa de que as atividades em sala de aula consigam suprir as carências apontadas até aqui.

São sugestão deste tipo: turmas menores com atendimento individualizado, trabalhar melhor os enunciados dos exercícios, mais aulas de algoritmos e menos de linguagem de programação, exercícios mais simples para facilitar o entendimento e exercícios completos ao longo das aulas, sendo esta a sugestão mais recorrente (4 respondentes).

No entanto, há dois aspectos que, mesmo com menor concentração, podem ser destacados:

- Ajustes no processo de avaliação.

Surgem sugestões como exercícios semelhantes às provas de avaliação (3 respondentes), a possibilidade de se realizar Provas de Substituição para cada prova realizada (1 respondente), avaliações mais frequentes, com pesos menores, ao longo do semestre;

- Demanda de mudanças nas ações dos professores.

É mencionada a necessidade de aulas melhores, com melhores explicações e melhor didática (2 respondentes), e de maior interesse

em ensinar os alunos que tem dificuldade, dando menor atenção àqueles que têm bom desempenho (1 respondente).

#### 4. Considerações Finais

A pesquisa nasceu da curiosidade em ouvir os alunos e confrontar suas percepções e com as nossas concepções advindas da prática docente, além de leituras dos referências teóricos e das conversas de sala de professores, dos congressos da área onde trocamos ideias com demais colegas em situação semelhante.

O resultado da pesquisa apontou uma percepção um pouco diferente daquela que a literatura tem registrado. Fatores que os docentes julgam como mais impactantes, tais como pré-requisitos relacionados à conteúdos de Matemática, pensamento lógico, capacidade de resolver problemas, não são percebidos pelos alunos como os mais impactantes. Fatores associados a falta de tempo e entendimento do que é esperado num enunciado de um exercícios aparecem como os elementos mais impactantes para o cancelamento. Comentários relacionados a organização da aula pelos professores, aspectos didáticos na condução das aulas influenciam na permanência do aluno na disciplina.

Manter-se ou evadir-se de uma disciplina (ou até mesmo de um curso) não pode ser associado a um fator único. Existe um conjunto de fatores que concorrem para o afastamento do aluno de uma disciplina.

Alunos que trabalham com grande carga horária tendem a ter menos tempo para se dedicar aos estudos e acabam encontrando um contexto adverso para obterem aprovação e bom rendimento nas disciplinas. Evidentemente, que isto não pode ser utilizado como elemento para se deixar de organizar um curso com a devida qualidade. Mas certamente, a escassez de tempo e a falta de motivação oriunda de um ambiente que não privilegia o diálogo, a organização

didática e que possa transmitir estímulos para que o aluno não desista contribuem para a evasão.

A conduta docente relacionada ao professor para exercer a docência (conhecimento de didática, uso de elementos alternativos e diversificados de ensino, organização de materiais diversos, uso de mídias distintas, cuidado na seleção e redação de enunciados claros e objetivos, estímulo a leitura extraclasse e exemplo pela sua atitude de respeito ao aluno) podem contribuir para que mitiguemos os cancelamentos as disciplinas. Porém, isto não basta. Existem os fatores externos e as condições pessoais dos alunos que contribuem para que a evasão se estabeleça.

Nossa pesquisa se estenderá na busca da identificação dos fatores que emergiram da análise dos dados e seguiremos aplicando os instrumentos atuais na busca de mais opiniões de maneira atualizar e/ou reforçar os indicadores encontrados.

A próxima etapa se constituirá em aplicar instrumentos semelhantes aos professores que ministram esta disciplinas e foram professores dos alunos participantes dessa pesquisa. Buscar-se-á cruzar dados e percepções para oferta de indicadores que auxiliem gestores e professores a criar soluções que caminhem ao encontro da expectativa dos alunos e não apenas na expectativa docente. Se isto não for observado poderemos criar alternativas de solução que não serão adequadas para mitigar o problema do cancelamento das disciplinas e a consequente evasão dos cursos, sejam eles de Computação ou outros, visto que as informações encontradas não se aplicam apenas aos cursos de Computação e possuem aspectos que podem ser generalizados a outras áreas do conhecimento.

#### Referencias

Aureliano, V. C. O., & Tedesco, P. C. D. A. R. (2012). Ensino-aprendizagem de Programação para Iniciantes: uma Revisão Sistemática da Literatura focada no SBIE e WIE. In Anais do Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (Vol. 23, No. 1).

Dias, E. C. M., Theóphilo, C. R., & Lopes, M. A. S. (2006). Evasão no ensino superior: estudo dos fatores causadores da evasão no curso de Ciências Contábeis da Universidade Estadual de Montes Claros–Unimontes–MG. In Congresso USP De Iniciação Científica Em Contabilidade (Vol. 7).

Falkembach, G. A. M., Amoretti, M. S. M., Tarouco, L. R., & Viero, F. (2003). Aprendizagem de Algoritmos: Uso da Estratégia Ascendente de Resolução de Problemas. 8º Taller Internacional de Software Educativo. Santiago, Chile.

Garcia, R. E., Correia, R. C. M., & Shimabukuro, M. H. (2008). Ensino de Lógica de Programação e Estruturas de Dados para Alunos do Ensino Médio. In XVII WEI–Workshop sobre o Ensino de Computação. Belém do Pará–PA (pp. 246-249).

Giraffa, L. M. M. & Moraes, M. C. O desafio de ensinar a programar no primeiro nível em cursos de graduação: alternativas para conter a evasão. In: Segunda Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior II CLABES, 2012, Porto Alegre. Segunda Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior II CLABES. Madrid: CLABES, 2012. v. 1. p. 486-498

Giraffa, L. M. M.; Moraes, M. C. & Uden, L. Teaching Object-Oriented Programming in First-Year Undergraduate Courses Supported By Virtual Classrooms. In: The 2nd International Workshop on Learning Technology for Education in Cloud. Springer Proceedings in Complexity, 2014, pp. 15-26. (to be published) Available at: [http://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-94-007-7308-0\\_2.pdf](http://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-94-007-7308-0_2.pdf)

Gomes, A., Henriques, J., & Mendes, A. (2008). Uma proposta para ajudar alunos com dificuldades na aprendizagem inicial de programação de computadores. Educação, Formação & Tecnologias-ISSN 1646-933X, 1(1), 93-103.

Gomes, Cc. C. C., Lima, d. H. S., Ribeiro, R. P., Almeida, E. S. & Brito P.. H. S (2011). Uma Proposta para Auxiliar Alunos e Professores no Ensino de Programação: O Ambiente AIPP. In Workshop de Ensino de Computação, Aracaju –SE.

Hernandez, C. C., Silva, L., Segura, R. A., Schimiguel, J., Ledón, M. F. P., Bezerra, L. N. M., & Silveira, I. F. (2010). Teaching Programming Principles through a Game Engine. CLEI Electronic Journal, 13(2), 3.

Iepsen, E. F., Bercht, M. & Reategui, E. (2011). Persona-Algo: Personalização dos Exercícios de Algoritmos auxiliados por um Agente Afetivo. In Simpósio Brasileiro de Informática na Educação SBIE, João Pessoa – PA.

\_\_\_\_\_. (2011) Detecção e Tratamento do Estado Afetivo Frustração do Aluno

na Disciplina de Algoritmos. In Simpósio Brasileiro de Informática na Educação SBIE, João Pessoa – PA.

Jenkins, T. (2002, August). On the difficulty of learning to program. In Proceedings of the 3rd Annual Conference of the LTSN Centre for Information and Computer Sciences (Vol. 4, pp. 53-58).

Menga, L., & André, M. E. D. A. (1986). Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

Moraes, R; & GALIAZZI, M.C. Discursive textual analysis: a multiple face reconstructive process. Ciência & Educação, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

Ribeiro, R. D. S., Brandão, L. D. O., & Brandão, A. A. (2012). Uma visão do cenário Nacional do Ensino de Algoritmos e Programação: uma proposta baseada no Paradigma de Programação Visual. In Anais do Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (Vol. 23, No. 1).

Pereira Júnior, J. C. R. & Rapkiewicz, C. E (2004) O Processo de Ensino-Aprendizagem de Fundamentos de Programação: Uma Visão Crítica da Pesquisa no Brasil. In XII Workshop sobre Educação em Computação, Salvador-BA.

Raabe, A. L. A., & Silva, J. M. C. D. (2005). Um ambiente para atendimento as dificuldades de aprendizagem de algoritmos. In XIII Workshop sobre Educação em Computação, São Leopoldo-RS.

Silva Filho, R. L. L., Motejunas, P. R., Hipólito, O., & Lobo, M. B. C. M. (2007). A evasão no ensino superior brasileiro. Cadernos de Pesquisa, 37(132), 641-659.

Sirotheau, S., de Brito, S. R., da Silva, A. D. S., Eliasquevici, M. K., Favero, E. L., & Tavares, O. D. L. (2011). Aprendizagem de iniciantes em algoritmos e programação: foco nas competências de autoavaliação. In Anais do Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (Vol. 1, No. 1).

Yin, R. K. Estudo de Caso: Planejamento e Métodos. 4ª Ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

## PERCEPCIÓN SOCIAL DEL ABANDONO EN LATINOAMÉRICA Y ESPAÑA. RESULTADOS DE UNA ENCUESTA–SONDEO DE OPINIÓN EN LÍNEA.

Línea Temática 1: Factores asociados al abandono. Tipos y perfiles de abandono.

LÓPEZ, Néstor  
SALCEDO, Audy  
CASARAVILLA, Ana  
DICONCA, Beatriz

Universidad de Antioquia – Colombia  
Universidad Central de Venezuela – Venezuela  
Universidad Politécnica de Madrid – España  
Universidad de la República – Uruguay

[nestorlo48@gmail.com](mailto:nestorlo48@gmail.com)

[audy.salcedo@ucv.ve](mailto:audy.salcedo@ucv.ve)

[ana.casaravilla.gil@upm.es](mailto:ana.casaravilla.gil@upm.es)

[beatriz.diconca@gmail.com](mailto:beatriz.diconca@gmail.com)

**Resumen.** El abandono académico de estudios superiores es un problema que preocupa no solo a los agentes que intervienen directamente en el ámbito educativo, sino que está presente en la sociedad en general, por las implicaciones y costes de carácter personal, familiar y colectivo que puede representar. Sin embargo, la mayor parte de los estudios realizados se circunscriben exclusivamente al entorno académico y han analizado, desde diferentes ángulos, la visión de las autoridades y gestores, de los docentes y de los estudiantes. En este trabajo se presenta una perspectiva distinta: el análisis de la percepción que tiene la sociedad en general sobre la importancia, magnitud y consecuencias del abandono de los estudios superiores. Para ello se ha diseñado un instrumento –encuesta “en línea”– bajo la cobertura del proyecto GUÍA, dirigida a un público heterogéneo, que ha permanecido abierta desde el 27 de junio al 17 de septiembre de 2012, implementada en la plataforma gratuita “encuestafacil.com”. El cuestionario consta de tres bloques de preguntas: I) Información general, que determina las características del sujeto; II) Percepción sobre el abandono de estudios superiores, que consta de dos partes diferenciadas, una de ellas dirigida a toda la población y otra dirigida a los sujetos que alguna vez abandonaron estudios superiores; y III) Factores de abandono en la educación superior, donde se indaga sobre la opinión del conjunto de los encuestados respecto a la influencia de un conjunto de posibles factores asociados al abandono. La metodología utilizada en la encuesta tiene ciertas limitaciones al no establecer un muestreo probabilístico que permita inferir conclusiones generales, aunque no por ello pierde su validez para captar la opinión de sectores de la población difícilmente accesibles por otros medios. Los registros obtenidos han sido procesados y depurados hasta obtener un total de 6,732 cuestionarios válidos, procedentes de veinte países de Latinoamérica y España, y en este trabajo se ofrecen algunos resultados relevantes del análisis de los mismos. De la opinión pulsada se deduce que la sociedad en general considera que el abandono de estudios es un indicador de la calidad de la educación superior de un país y que es necesaria la intervención de las instituciones responsables para instaurar políticas conducentes a la reducción de las tasas de abandono, mejorando con ello la

correcta aplicación de los recursos públicos en beneficio de la calidad global de la educación superior, especialmente en los países en desarrollo.

**Palabras Clave:** Abandono Académico, Percepción Social, Encuesta de Opinión, Factores Asociados al Abandono, Consecuencias del Abandono.

## 1 Introducción

Es de reconocimiento general que son variados los factores que inciden para que un estudiante abandone la educación superior: factores académicos, de índole personal y del entorno familiar, factores socioeconómicos y también institucionales.

Para resumir se pueden utilizar las palabras de Díaz Peralta (2008) [1]:

*“La deserción en los estudiantes es el resultado de la combinación y efecto de distintas variables.*

*En éstas se encuentran características preuniversitarias, institucionales, familiares, individuales y las expectativas laborales. Estas influyen en la integración social y académica, las cuales, a través del grado de motivación del estudiante, provocan un efecto positivo –aumentando la probabilidad de permanecer– o negativo –presentando mayor probabilidad de desertar–“. (pag. 82)*

Otro ángulo desde donde se puede analizar el abandono en la educación superior son sus consecuencias. En general no se conoce bien si el estudiante que abandona en forma definitiva la educación superior, queda afectado en su autoestima, realiza un esfuerzo económico a nivel individual o familiar no recompensado o si tiene desventajas para insertarse en el mercado de trabajo. En muchos trabajos se afirma que los países invierten importantes cantidades de dinero en la educación superior, y que el abandono prematuro de los estudios antes de alcanzar el título o grado, provoca la pérdida de millones de dólares a las naciones. En el Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la

educación superior de la IESALC (2006) [2] se indica que, al año, en América Latina y el Caribe se pierden entre 2 y 415 millones de dólares –por país– como consecuencia de la deserción y la repitencia, aunque se señala que la debilidad de los datos hace muy difícil una mejor estimación de costos.

Se puede suponer entonces que el problema del abandono en la educación superior debe llamar la atención tanto de los Ministerios de Educación y de las propias Instituciones de Educación Superior (IES), como de la sociedad en general. Por ello surge la pregunta, ¿cómo percibe la sociedad el abandono de la educación superior?

### 1.1 Objetivos

El tema del presente estudio se sitúa en el campo de las percepciones de los ciudadanos acerca del abandono estudiantil en la educación superior.

El objetivo del estudio es pulsar la opinión de los ciudadanos en general sobre el problema del abandono en diferentes contextos, tanto regionales como de estrato social y nivel académico: el interés que suscita este hecho, su relevancia, si se percibe un adecuado tratamiento del mismo en instituciones y gobiernos, cuáles son los factores influyentes en la decisión de abandono de estudios y las consecuencias personales y sociales que provoca.

Para alcanzar el objetivo anteriormente citado, se ha trabajado de forma muy participativa, utilizando los recursos que el proyecto GUÍA (Gestión Universitaria Integral del Abandono) ofrece: 16 IES son socias del proyecto en Latinoamérica y 2 en España; se cuenta con



un acuerdo de colaboración con la entidad Universia, de gran arraigo en algunos de los países de interés; un elevado número de profesores e investigadores en temas educativos participan como miembros de GUIA y, además, se ha construido una red de contactos muy potente a través de las dos Conferencias Latinoamericanas sobre ABandono en la Educación Superior (I-CLABES y II-CLABES) celebradas en 2011 en Managua, Nicaragua, y en 2012 en Porto Alegre, Brasil.

### 1.2 Riqueza del estudio

La riqueza de este estudio radica en los siguientes aspectos:

1. No se analiza exclusivamente la opinión sobre el abandono de los estudios superiores del sector educativo—profesores, gestores y estudiantes—, sino la percepción del tema por la sociedad en su conjunto.
2. El espectro cubierto es muy amplio, en cuanto a los diferentes perfiles y contextos de los encuestados.
3. Se profundiza en el estudio de los factores influyentes en la decisión de abandonar.
4. Se indaga sobre las consecuencias y la trayectoria posterior de los individuos que abandonaron estudios superiores en alguna ocasión.

## 2 Aspectos teóricos que sustentan el estudio

Si bien el proyecto Alfa GUIA se propone generar conocimiento académico, tanto teórico como empírico sobre el problema del abandono, en esta instancia se focaliza la percepción que la sociedad en general tiene sobre él. Conocimiento científico, sentido común, dos fuentes de conocimiento que coexisten, se inter-penetran parcialmente pero no siempre se encuentran. El estudio que aquí se presenta conjuga pues una doble vertiente teórico-conceptual, por un lado el de las percepciones sociales y por otro el abandono de los estudios en la educación superior.

### 2.1 Percepciones sociales

Corresponde aclarar que el propósito de este apartado no es profundizar en una opción teórica determinada sino destacar la importancia del tema fundado en distintas opciones teóricas.

Las percepciones, los modos de pensar, las creencias que como filtros intervienen en la toma de decisiones de los sujetos configuran en parte la red de significaciones que define la cultura de una sociedad. De allí la importancia de conocer las representaciones sociales de los diversos fenómenos. No nos detendremos aquí a analizar cómo se generan o construyen esas representaciones del mundo, formas compartidas de comprender las relaciones entre las personas, las instituciones, los sucesos. Distintas corrientes teóricas han elaborado diferentes respuestas, con mayor énfasis en la estructura social o en los sujetos y aún otras que intentan superar esta dicotomía básica. No obstante, el interés por la percepción social de los sujetos sobre distintos aspectos de la vida cotidiana ha sido objeto preferencial de enfoques tales como el interaccionismo simbólico, la etnometodología y la hermenéutica.

Corresponde consignar que este estudio no implica una estricta adscripción a estas corrientes de pensamiento. De ser así debería recurrirse a otras metodologías propias de esos enfoques. Por su parte, la teoría de los campos de Bourdieu (1980)[3] o la teoría de la estructuración de Giddens (2003)[4], entre otras, destacan por el interés en articular los dos polos de aquella dicotomía; lo que interesa subrayar aquí es que ambas jerarquizan la producción de sentido de las prácticas sociales. Según la posición que se ocupe en el campo social habrá distintas percepciones sociales de un mismo fenómeno.

En este sentido el campo social se concibe como un espacio de lucha por la autoridad legítima para poder imponer categorías de percepción. Por eso es necesario “*incluir en lo real, la representación de lo real*” al decir de Bourdieu. Lo que nuevamente muestra la

relevancia de la temática que aborda este estudio.

Por otra parte, a lo largo del trabajo se encontrará indistintamente términos como percepción social, representación social, opinión, imagen social. No se nos escapa la distinción conceptual de estas referencias. Si bien se distinguen entre sí por matices, se trata en todos los casos de nociones cognitivas de sentido común, que registran la convergencia de lo social y lo individual.

## 2.2 El abandono de los estudios

El segundo núcleo teórico correspondiente al abandono de los estudios de educación superior, muestra una complejidad que fue adelantada en las primeras páginas. Las diversas dimensiones a él asociadas que recoge este trabajo se basa en un conjunto de investigaciones [5].

Vinculado a lo expuesto en el párrafo anterior, las investigaciones de Tinto (1989)[6] llaman la atención sobre los distintos significados que puede revestir el abandono según la perspectiva desde donde se observe el fenómeno, así puede ser percibido como un fracaso desde el punto de vista de un funcionario, pero desde el punto de vista de un estudiante, alcanzar ciertas metas dentro de la educación superior puede suponer *“acumular una cantidad de créditos necesarios para certificaciones con fines profesionales, ascensos en el trabajo, /.../adquirir un conjunto de habilidades específicas requeridas por las tareas que desempeñan,/.../para estos estudiantes, como para otros, completar un programa de estudios puede no constituir un fin deseable”* (Tinto, 1989). Podrían agregarse aún factores de prestigio que puede presuponer la condición de estudiante universitario en ciertos sectores sociales. Más aún, el significado del abandono estará en relación a otras esferas de significación más amplias por ejemplo al valor de la educación como instrumento económico o de movilidad social frente a otras alternativas como las amistades

políticas, la disposición al esfuerzo sostenido en el trabajo, o vínculos familiares.

Las investigaciones definen distintos ejes de análisis como los factores que inciden en el abandono o las mencionadas percepciones sociales desde distintos actores sociales vinculados al quehacer educativo pero no en relación a la percepción ciudadana del tema. Ese es pues uno de los aspectos de mayor interés de este trabajo. Por otra parte, la propuesta misma de la encuesta no solo releva información sino que implica colocar el tema entre la población y por esa vía le otorga jerarquía cognitiva al tiempo que invita a la reflexión.

## 3 Aspectos metodológicos

Para el logro del objetivo principal del estudio se ha diseñado un cuestionario –aplicando la técnica de la encuesta– dirigido a público heterogéneo, no necesariamente inmerso en la educación superior, ya que el interés fundamental era poder alcanzar colectivos y perfiles diversos que dieran riqueza al análisis de la percepción que tiene la sociedad sobre la importancia del abandono de los estudios superiores.

Se trata de una investigación exploratoria, realizada con una muestra no probabilística de tipo voluntario. La investigación exploratoria se utiliza cuando el problema a tratar se ha estudiado poco, o nunca ha sido analizado en una comunidad, por lo que su utilidad mayor es elevar el grado de familiaridad con el tema. Este es el caso presente ya que, en la revisión bibliográfica realizada, no se encontraron trabajos que abordaran el tema de la percepción de la sociedad respecto al abandono en la educación superior.

Por otro lado, en este tipo de investigaciones de sondeo de opinión es frecuente utilizar muestreos no probabilísticos, como una forma de minimizar costos.

### 3.1 El proceso

Se contó con la colaboración de ciudadanos de España y Latinoamérica que tuvieron a

bien atender el llamado realizado por las instituciones participantes del proyecto GUIA para responder el cuestionario. Se trata entonces de voluntarios que decidieron colaborar con el estudio.

La encuesta se ha implementado en la plataforma “*encuestafacil.com*” y, gracias al acuerdo de dicha plataforma con la entidad Universia, se ha podido utilizar la herramienta de forma gratuita y sin restricciones ni en el tiempo de uso ni en el número de usuarios. Las características de la plataforma no permiten que desde una misma dirección ip se pueda responder el cuestionario en más de una ocasión, lo cual brinda cierta garantía sobre la posibilidad de duplicidad de respuestas.

La encuesta ha permanecido abierta desde el 27 de junio al 17 de septiembre de 2012, habiéndose recibido 11,304 respuestas, de las cuales se han completado 7,307.

Se han considerado válidas tras la depuración de la base de datos de los registros obtenidos 6,739 encuestas, y con identificación de país aparecen, finalmente, un total de 6,738.

De las respuestas completadas, se toman en consideración en este trabajo las que proceden de los países de Latinoamérica y España, excluyendo del mismo las encuestas procedentes de Andorra y Portugal, con dos y cuatro encuestas completadas respectivamente.

Se tienen así respuestas válidas de los siguientes países de América Latina: Argentina, Chile, Colombia, Ecuador, México, Panamá, Paraguay, Uruguay y Venezuela, junto con España. Además, se han reunido en el grupo “Otros LA” las respuestas de los países latinoamericanos que, por su pequeño número, no ofrecen resultados significativos de forma independiente. Estos son: Bolivia, Brasil, Costa Rica, Cuba, Guatemala, Nicaragua, Perú, Puerto Rico y El Salvador, que suman en total 21 respuestas, el 0.3% del total.

Resulta así, finalmente, un total aceptado para

el análisis de 6,732 encuestas, agrupadas en once categorías, atendiendo al país de origen del encuestado.

### 3.2 El instrumento

En el diseño del cuestionario han participado los profesores-investigadores miembros del proyecto GUIA, mediante intercambio de sugerencias y debate a través del foro moodle del proyecto, llegando por consenso, tras diversas modificaciones del borrador inicial, a la versión definitiva del mismo.

El cuestionario consta de tres bloques de preguntas:

#### Bloque I. Información general.

Determina las características del sujeto:

- Género
- Edad
- País
- Naturaleza de la última institución universitaria/pre-universitaria en la que estudió
- Últimos estudios ya completados
- Situación laboral actual.

#### Bloque II. Percepción sobre el abandono de estudios superiores.

Consta de dos partes diferenciadas: la primera parte se dirige a toda la población, mientras la segunda parte va dirigida a los sujetos que alguna vez abandonaron estudios superiores.

Parte 1. Para todos los encuestados se indaga sobre la percepción que tienen de la situación en su país en los siguientes aspectos relacionados con el abandono:

- Porcentaje de estudiantes que abandonan los estudios superiores
- El abandono se considera o no un problema de relevancia
- Existen políticas académicas y políticas gubernamentales encaminadas a la reducción del índice de abandono
- Hay otros problemas más importantes en el ámbito educativo a los que hacer frente con prioridad sobre el abandono

Parte 2. Para los sujetos que abandonaron estudios superiores en alguna ocasión, se

indaga sobre las circunstancias y consecuencias de su decisión, como son:

- El tiempo aproximado que ha transcurrido desde el abandono
- Las decisiones y trayectoria posterior al abandono –continuar estudios y de qué tipo, dedicarse a otra actividad, etc–
- Si, con la perspectiva actual, considera que la decisión de abandonar los estudios fue acertada o equivocada
- La utilidad e impacto de la decisión de abandono a nivel personal y familiar

### Bloque III. Factores de abandono en la Educación Superior

Las cuestiones de este bloque indagan sobre la opinión de todos los sujetos, tanto si han abandonado estudios superiores en alguna ocasión como si no lo han hecho, respecto a la influencia de un conjunto de posibles factores asociados al abandono. Estos factores son:

- Falta de motivación personal para el estudio
- Dificultades económicas
- Problemas familiares y/o personales –no económicos– (salud, responsabilidad en el sostenimiento familiar, etc.)
- Problemas relacionados con el entorno (culturales, de seguridad, etc.)
- Proyecto de vida distinto a la educación superior
- Dificultad personal para compatibilizar horario estudio/trabajo
- Dificultad para la integración en el ambiente académico (sentimiento de comunidad, socialización, actividades extra-académicas, etc.)
- Falta de conocimientos previos requeridos en los estudios superiores
- Dificultad para alcanzar el rendimiento académico esperado
- Falta de adecuada orientación educativa y/o profesional para la elección de los estudios
- Inconformidad en el programa académico (Plan de estudios)
- Falta de apoyo institucional (servicios, bienestar, normativa, recursos, becas, etc.)
- Baja calidad de la enseñanza superior

## 4 Resultados de la encuesta

Se presentan a continuación algunos resultados extraídos del análisis exploratorio de los registros de la encuesta (realizados con PASW Statistics 18). El informe de resultados completo se encuentra en “*Resultados GUIA, Sondeo de opinión sobre el abandono*”[5].

### 4.1 Distribución de la población de estudio

Los encuestados se encuentran distribuidos en dos poblaciones diferenciadas:

- Sujetos que responden SI a la pregunta del cuestionario *¿Abandonó estudios superiores en alguna ocasión?*<sup>1</sup> Son en total 2,066 (30,7%).
- Sujetos que responden NO a la pregunta del cuestionario *¿Abandonó estudios superiores en alguna ocasión?* Son en total 4,666 (69,3%).
- Por género: El porcentaje de respuesta es mayor para las mujeres (57,5%) que para los hombres (42,5%) (Tabla 1).
- Las respuestas por países son muy desiguales, destacando Uruguay, Ecuador, Venezuela y Colombia, con un elevado número de cuestionarios finalizados debido a la gran implicación institucional de estos países en la encuesta.
- La gran mayoría de los encuestados, el 87,9%, reconoce haber cursado sus últimos estudios en una institución de carácter público u oficial, frente al 11,2% que lo hicieron en una institución privada.

**Tabla 1. Distribución de la población según sexo y si abandonó o no sus estudios**

Género del encuestado:	¿Abandonó Estudios?			Total
		Sí	No	
<b>Mujer</b>	<b>Recuento</b>	<b>1197</b>	<b>2674</b>	<b>3871</b>
	% de la fila	30,9%	69,1%	
	% del N de la columna	57,9%	57,3%	
<b>Hombre</b>	<b>Recuento</b>	<b>869</b>	<b>1992</b>	<b>2861</b>
	% de la fila	30,4%	69,6%	
	% del N de la columna	42,1%	42,7%	
<b>Total</b>	<b>Recuento</b>	<b>2066</b>	<b>4666</b>	<b>6732</b>
	% de la fila	30,7%	69,3%	
	% del N de la columna	100,0%	100,0%	

<sup>1</sup>Se entiende por “Abandono” el haber interrumpido unos estudios superiores que se hayan iniciado, de forma temporal por un período igual o superior a un año, o definitivamente.

#### 4.2 Percepción sobre la dimensión, relevancia y medidas para reducir el abandono

- Respecto al porcentaje de abandono que los encuestados perciben en sus países, se tiene:
  - Un tercio de los encuestados opina que se cifra entre el 30% y el 45%.
  - La mitad de los encuestados cree que supera el 30%.
  - Solo un 5% de los encuestados piensa que la tasa de abandono en su país es inferior al 15% y un 19,5% no opina.
- En cuanto a la relevancia del problema, hay grandes diferencias entre países ya que si bien en todos los países al menos el 50% de los encuestados afirma que el abandono de estudios es un problema relevante para la sociedad –superando el 70% en México y Paraguay–, en Chile, Venezuela o España, alrededor del 10% opina que no es relevante.
- A la cuestión planteada sobre si, en opinión del encuestado, los gobiernos toman en consideración el problema del abandono al diseñar sus políticas, un 62,2% responde las opciones que valoran “desacuerdo” en mayor o menor grado, mientras el 33,6% responde opciones de “acuerdo”. Un 4,1% no tiene clara la respuesta.

#### 4.3 Factores influyentes en el abandono

Los encuestados valoran la influencia de un conjunto de factores que en la literatura especializada se han venido considerando asociados al abandono académico (Castaño, 2009) [7] de acuerdo con su experiencia o percepción personal del problema.

Los factores que se revelan en la encuesta con mayor influencia en la decisión de abandono de estudios superiores son los que aparecen ordenados en Fig.1, donde se ofrecen los porcentajes de respuesta acumulados en los diferentes niveles de “acuerdo” (parcial, bastante y total), junto con los de las opciones “totalmente de acuerdo” y “totalmente en desacuerdo”. Destacan como factores más

influyentes en el abandono los problemas de índole económico, la dificultad para compatibilizar estudios y actividad laboral y la mala orientación para elegir la carrera.

#### 4.4 Consecuencias y decisiones posteriores al abandono

En este epígrafe se analizan las circunstancias, la trayectoria posterior y las consecuencias de la decisión de abandonar los estudios superiores. Por ello, las cuestiones de este bloque se dirigen exclusivamente a los encuestados que declaran haber abandonado estudios superiores en alguna ocasión.

- Del total de 2,066 encuestados que forman este grupo, el 36,0% abandonó los estudios superiores hace más de cinco años, el 24,6% en el intervalo entre 2 y 5 años y el 33,0% hace menos de dos años (el 6,3%, no lo sabe o no responde).
- Cabe destacar que en todos los países latinoamericanos el porcentaje de encuestados que declaran haber continuado estudios superiores tras el abandono, supera el 75%, e incluso está por encima del 88% en Colombia y Paraguay. En España, este índice ronda el 65%.
- Las tasas más altas de encuestados que declaran no haber continuado estudios superiores se da en España, Ecuador y Uruguay.

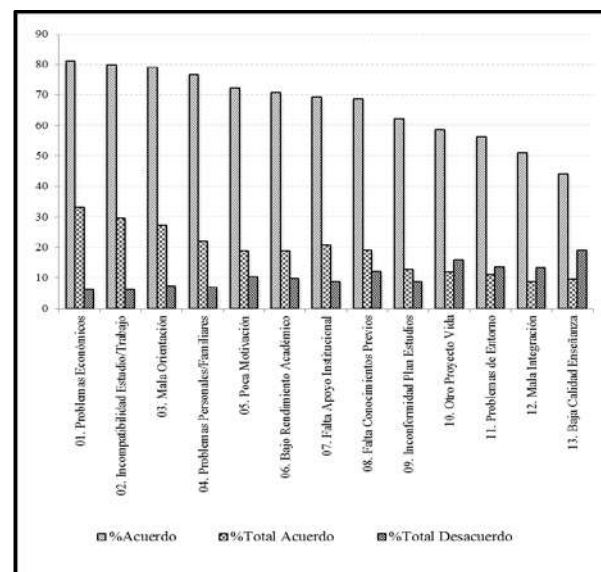


Figura 1: Factores influyentes en el abandono

Para determinar la trayectoria posterior al abandono de los encuestados, su “perfil”, se indaga sobre los estudios que realizaron o realizan después del abandono (en el caso de que hayan optado por la continuación de estudios).

- Destaca que un tercio de los encuestados continúa los mismos estudios en la misma institución tras un abandono que podemos denominar “temporal”, y casi un 20% retoma otros estudios dentro de la misma institución. Es decir, más de la mitad de los alumnos que abandonan estudios superiores, los retoman dentro de la misma universidad al cabo de cierto tiempo.
- Asimismo, aproximadamente el 30% de los estudiantes que abandonan una carrera, cursa posteriormente estudios de rango universitario en una institución diferente a la inicial y, por tanto, continúa dentro del sistema universitario.
- En torno al 3,5% de los estudiantes pasa de cursar estudios superiores a otros de nivel inferior (Tabla 2). Sobre el 15% restante se desconoce su trayectoria.

Con la perspectiva que ofrece el paso del tiempo, los encuestados valoran las consecuencias de la decisión de abandono de estudios que tomaron en su día:

- El 35,2% de los encuestados opina que su decisión de abandonar estudios fue “bastante o totalmente acertada”, frente al 15,2% que la considera “bastante o totalmente equivocada”. En Chile y Uruguay, junto con el grupo Otros LA, la opción mayoritaria es la de considerar “totalmente acertada” la decisión de abandonar. En todos los países, el porcentaje acumulado de las opciones que muestran acierto es superior al de las que indican desacierto.
- En mayor o menor medida, los encuestados de todos los países consideran que los estudios realizados antes del abandono les han aportado conocimientos útiles para el desarrollo profesional. También les han servido para

mejorar sus capacidades de aprendizaje en el futuro. Estas opciones se destacan especialmente en Argentina, Chile, México, Colombia y Paraguay.

- No obstante, el 46% de los encuestados manifiesta estar “bastante o totalmente de acuerdo” en que el abandono de los estudios fue una experiencia frustrante, mientras el 22% declara estar “bastante o en total desacuerdo” con esa afirmación. En la mayoría de países los resultados indican la percepción del abandono como experiencia frustrante, aunque no es así en España, y en México las opiniones a favor y en contra están igualadas.
- Respecto a la importancia del coste y esfuerzo económico que supuso para el encuestado y/o su familia el abandono de estudios superiores, se obtiene que el 43% de los encuestados manifiesta estar “bastante o totalmente de acuerdo” en que los esfuerzos económicos asociados a la decisión del abandono fueron importantes, mientras el 23% declara estar “bastante o en total desacuerdo” con esa afirmación.

**Tabla 2. Nivel de reingreso de estudiantes que abandonaron**

<b>Perfiles del Abandono</b> En caso de haber continuado estudios, indique de qué tipo:		
	Frecuencia	Porcentaje
Misma carrera, Misma universidad	688	33,3%
Misma carrera, Otra universidad	122	5,9%
Otra carrera, Misma universidad	401	19,4%
Otra carrera, Otra universidad	473	22,9%
Estudios Nivel Inferior	70	3,4%
NS	91	4,4%
No aplica <sup>2</sup>	221	10,7%
<b>Total</b>	<b>2066</b>	<b>100,0%</b>

<sup>2</sup> “No aplica” se utiliza para aquellos registros que no eligen ninguna de las opciones previstas en el cuestionario, ni siquiera la opción NS/NC.

- De forma destacada se considera importante el esfuerzo económico familiar asociado al abandono en Colombia, México, Chile y Argentina y en menor medida en Ecuador y España.

## 5 Consideraciones finales

Los resultados de la encuesta de percepción social sobre la magnitud y relevancia del abandono de estudios superiores, las circunstancias en las que se produce, los factores asociados y las consecuencias que provoca en los afectados y en su entorno familiar, académico y social, tiene como objetivopulsar la opinión de la población en general sobre un problema que tiene implicaciones muy importantes, especialmente en las sociedades en desarrollo, como es el caso de muchos países de Latinoamérica.

Las limitaciones propias del método de encuesta utilizado, no impiden su validez como instrumento para captar la opinión de ciertos sectores de la población, difícilmente accesibles por otros medios, sin emplear para ello recursos financieros y personales elevados.

Los resultados más relevantes que se pueden destacar del análisis de la encuesta son:

- El 31% de los encuestados abandonó estudios superiores en alguna ocasión. Sin embargo, más del 83% de ellos ha retomado estudios de nivel superior, cursando la misma u otra carrera, en la misma o en otra institución, en un período de tiempo más o menos largo.
- La decisión de abandonar estudios superiores deja mayoritariamente una sensación de frustración y supone un importante esfuerzo económico para los individuos y las familias afectadas. No obstante, los estudios que se abandonaron no son valorados como una pérdida completa, sino que se ven como útiles, tanto para el ejercicio profesional, como para la mejora de las capacidades de aprendizaje en el futuro.

- Los factores más influyentes en la decisión de abandono son:
  - problemas económicos para el desarrollo de los estudios
  - dificultad para compatibilizar estudio y trabajo
  - inadecuada orientación educativa y profesional al elegir la carrera
  - problemas personales y/o familiares (no económicos)
  - falta de motivación personal por los estudios
  - bajo rendimiento académico
  - falta de apoyo institucional
  - falta de conocimientos previos requeridos en los estudios superiores
  - inconformidad con el programa o plan de estudios
- La mitad de los encuestados opina que la magnitud del abandono es muy elevada, con tasas superiores al 30% en la práctica totalidad de los países. Asimismo, porcentajes en torno al 60% de las respuestas consideran que el abandono de estudios superiores es un problema de relevancia social, y que ni las instituciones educativas, ni las gubernamentales, lo toman en consideración para elaborar sus políticas relativas a la enseñanza superior.

En consecuencia, de la opinión pulsada en esta encuesta, se deduce que la sociedad en general, considera que el abandono de estudios superiores es un indicador de la calidad de la educación superior de un país. Se considera, asimismo, que son posibles y necesarias ciertas intervenciones de las instituciones y autoridades responsables para instaurar políticas conducentes a la reducción de las tasas de abandono en la educación superior, mejorando con ello la correcta aplicación de los recursos públicos en beneficio de la calidad global de la educación superior.

Entre ellas se señalan, por ejemplo, la oferta de apoyo económico a los estudiantes mediante becas y créditos; una adecuada orientación, tanto sobre las características y salidas profesionales de los estudios, como

sobre las actitudes y aptitudes requeridas para seguirlos con éxito; y la flexibilización de los programas académicos, permitiendo horarios compatibles con la actividad laboral y un ritmo de seguimiento de los estudios adecuado a las circunstancias personales del alumno.

### Agradecimientos

Este trabajo se realizó bajo los auspicios del Proyecto GUIA, incluido en el programa ALFA III, financiado por la Unión Europea.

Los autores, miembros del grupo de trabajo “Análisis–GUIA”, agradecen la colaboración de todos los que han hecho posible la realización de la *Encuesta de Percepción Social sobre el Abandono*, a nivel internacional.

### Referencias

- [1] Díaz Peralta, C. (2008). Modelo Conceptual para la Deserción Estudiantil Universitaria Chilena. *Estudios Pedagógicos XXXIV*, Nº 2: 65 – 86.
- [2] Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) (2006). Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La
- metamorfosis de la educación superior. Caracas: El autor.
- [3] Bourdieu, P. (1980) *Le senspratique*. Paris. Minuit.
- [4] Giddens, A. (2003) *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*, Madrid-Buenos Aires, Amorrortu
- [5] El lector podrá encontrar una exhaustiva revisión bibliográfica sistematizada en el portal del proyecto GUIA <http://www.alfaguia.org>
- [6] Tinto, V. (1989) Definir ladeserción: una cuestión de perspectiva. *Revista de Educación Superior*, XVIII, Nº 71: 33-51.
- [7] Castaño, E. y otros (2009) *Deserciónestudiantilenlaeducación superior colombiana*.  
[http://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-254702\\_libro\\_desercion.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-254702_libro_desercion.pdf)



## MODELO ECOLÓGICO DEL ABANDONO ESTUDIANTIL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA PROPUESTA METODOLÓGICA ORIENTADA A LA CONSTRUCCIÓN DE UNA TESIS

Línea Temática: Factores asociados al abandono. Tipos y perfiles del abandono.

SCHMITT, Rafael Eduardo <sup>1</sup>

SANTOS, Bettina Steren dos <sup>2</sup>

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS – BRASIL

**Resumen.** El estudio presenta una revisión sistemática de la literatura acerca del abandono estudiantil en la Educación Superior orientada a la construcción de una propuesta metodológica para analizar y profundizar el tema basado en una concepción ecológica y ambiental de comprensión del fenómeno. El corpus de análisis consistió en la revisión de trabajos presentados en la Primera y Segunda Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior (I y II CLABES). De un total de 97 trabajos en las dos ediciones del evento, fueron analizados en profundidad los 31 trabajos correspondientes a la línea temática 1 – “El Abandono en la Educación Superior” y “Posibles causas y factores influyentes en el abandono”. Además de ellos se utilizó una compilación de clásicos sobre el tema y material seleccionado en el repertorio bibliográfico del proyecto Alfa GUIA, los cuales totalizaron otros 25 trabajos. El análisis realizado permitió identificar 89 variables asociadas al abandono estudiantil en la Educación Superior. Para el fin de este estudio, las variables fueron clasificados en las siguientes dimensiones: 1) Personales; 2) Académicas; 3) Socioeconómicas; 4) Institucionales; 5) Profesionales; y 6) Relacionales. La organización de las dimensiones y variables aportadas fue realizada según el Modelo Ecológico del Desarrollo Humano de Urie Bronfenbrenner, el cual ofrece herramientas conceptuales para analizar las interacciones entre el sujeto y sus diferentes niveles ambientales. Según esta teoría el entorno social puede ser comprendido a partir de cuatro subsistemas distintos y subsecuentes: el microsistema, mesosistema, exosistema y el macrosistema. Estos niveles están también integrados por un cronosistema y un globosistema, una vez que la dinámica de los procesos individuales y grupales está siempre mediada por el tiempo histórico y la influencia del sistema global en los niveles locales. En esta perspectiva se busca articular las dimensiones y motivos del abandono estudiantil identificados, de tal manera a situarlos en un mapa diagramático y conceptual que fundamenta futuros análisis y estudios. El modelo propuesto ha demostrado un potencial para avanzar en la comprensión del fenómeno y basado en él se ha construido la orientación metodológica para la elaboración de una tesis de doctorado. Considerado las características complejas del fenómeno, el modelo ofrece una comprensión de los ambientes más o menos inmediatos en el cual está inserido el académico, permitiendo focalizar los puntos de dificultades, favorecimiento y apoyo que se generan en los distintos niveles para sostenibilidad del estudiante en la carrera.

Palabras clave: Abandono Estudiantil, Educación Superior, Modelo Ecológico del Desarrollo Humano, Permanencia Estudiantil.

<sup>1</sup>Magíster en Educación. Doctorando en Educación – PUCRS. Profesor del Centro Universitário Metodista – IPA. Contacto: [rafaschmitt@hotmail.com](mailto:rafaschmitt@hotmail.com). Este trabajo fue realizado con apoyo financiero de la *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior* – CAPES.

<sup>2</sup>Doctora en Educación. Docente y Pesquisadora en la Faculdade de Educação - PUCRS. Contacto: [bettina@pucrs.br](mailto:bettina@pucrs.br)

## 1 Introducción:

El abandono estudiantil es un fenómeno que viene ocupando lugar destacado en la producción de conocimiento en educación superior, sobre todo en los últimos 5 años, periodo en que se observa un importante aumento, en términos cuantitativos, bien como en la calidad de las producciones más recientes.

En un rápido recorrido acerca del estado del conocimiento, fácilmente se percibe que el tema es foco de estudiosos desde los 1970, o sea, es un fenómeno que despierta atención de investigadores por más de 40 años. En estas cuatro últimas décadas, el tema fue mirado a partir de múltiples perspectivas y paradigmas epistemológicos, entre los cuales se destacan los estudios de enfoques cognitivos, económicos o socioeconómicos, sociológicos, socioeducativos, interaccionistas, psicológicos, psicopedagógicos, organizacionales, culturales, ambientales, entre otros. En suma, a partir de todas estas visiones, los estudios vienen caracterizando el abandono estudiantil en la educación superior como un fenómeno complejo, en el cual interactúan innumerables variables, confirmando un carácter multifactorial, contextual y dinámico.

Este estudio está organizado en dos etapas principales. La primera presenta una revisión de bibliografía utilizando producciones recientes publicadas en la I y II Conferencia Latinoamericana sobre Abandono en la Educación Superior (Clabes)<sup>3</sup>, además de trabajos clásicos acerca del tema. El objetivo de la revisión estuvo centrado en identificar las principales variables asociadas y dimensiones relacionadas al abandono estudiantil en la educación superior, además de analizar las tendencias de producción.

En la segunda etapa, partiendo de una visión ecológica de comprensión del fenómeno, se buscó integrar los elementos

identificados y representarlos en un modelo diagramático. El marco teórico-conceptual utilizado consistió en la Teoría Ecológica del Desarrollo Humano de *Urie Bronfenbrenner*, la cual propone una organización del contexto en que está inserido el individuo en distintos niveles sociales, desde los más inmediatos a los más distantes al sujeto, lo que facilita una visión integradora y ecológica del contexto y sus actores. Así, el producto final del artículo está representado por un mapa diagramático-conceptual que sitúa variables y dimensiones en los niveles sociales más o menos inmediatos.

## 2 Metodología

Para cumplir con el primer objetivo del artículo, se utilizó el método de la revisión bibliográfica sistemática. El *corpus* de análisis consistió en la revisión de trabajos presentados en la Primera y Segunda Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior (I y II Clabes). De un total de 97 trabajos en las dos ediciones del evento, fueron analizados en profundidad los 31 trabajos correspondientes a la línea temática 1 – “El Abandono en la Educación Superior” y “Posibles causas y factores influyentes en el abandono”. Además de ellos se utilizó una compilación de clásicos sobre el tema, a ejemplo de Astin (1999), Cabrera et al. (1993), Pascarella & Torenzinni (1991), Tinto (1975, 2006), entre otros y material seleccionado en el repertorio bibliográfico del proyecto Alfa GUIA<sup>4</sup>, los cuales totalizaron otros 25 trabajos.

La propuesta buscó tanto identificar tendencias de la producción de la conferencia, cuanto principalmente extraer la mayor cantidad de variables asociadas al abandono estudiantil en la educación superior a partir de la lectura y análisis en profundidad de los artículos y trabajos seleccionados. También se dedicó atención para identificar la manera como los referidos trabajos buscaron

<sup>3</sup>El contenido del I Clabes, realizado en ciudad de Managua, Nicaragua (2011) y del II Clabes, realizado en Porto Alegre, Brasil, se encuentra disponible en <http://www.alfaguia.org>

<sup>4</sup>El Repertorio Bibliográfico del Proyecto Alfa GUIA reúne estudios y trabajos relacionados al tema, seleccionados por un Grupo de expertos en el tema en América Latina. ¡Acceda al repertorio bibliográfico!

clasificar los factores asociados (cuando presentes), en dimensiones o factores.

Para atinjar el objetivo final del trabajo, se buscó realizar una organización de las variables asociadas según el Modelo Ecológico del Desarrollo Humano de Urie Bronfenbrenner, el cual ofrece herramientas conceptuales para analizar las interacciones entre el sujeto y sus diferentes niveles ambientales. Las variables identificadas fueron transpuestas para un diagrama elaborado con base en el referente teórico, construyendo un mapa diagramático-conceptual, lo cual fue denominado como Modelo Ecológico del Abandono Estudiantil en la Educación Superior.

### 3 Marco Teórico-conceptual

#### 3.1 Modelo Ecológico del Desarrollo Humano

El Modelo Ecológico del Desarrollo Humano, fue propuesto por Urie Bronfenbrenner (1917-2005) y su teoría tiene diferentes momentos de desarrollo. En su primer momento teórico, en las décadas de 1950 y 1960, su pensamiento estuvo muy influenciado por Kurt Lewin, proponiendo una actualización de la teoría lewiniana de integración sujeto-ambiente, en la cual Bronfenbrenner sugiere que el comportamiento humano (conducta) surge en función del intercambio de la persona con su ambiente, confiriendo una dupla direccionalidad, en el sentido de que tanto el sujeto, cuanto el ambiente se mantienen en continua influencia, produciendo situaciones de continuidad y cambio para la consecución de determinadas conductas (Bronfenbrenner, 2011). De esa manera, el contexto y el ambiente pueden ser potencialmente benéficos o dificultadores para determinadas conductas.

El segundo momento del desarrollo de su teoría está demarcado con la publicación de *Ecology of Human Development*, en el año de 1979, considerado como un marco para la comprensión de la ontogenia en el campo de la psicología ambiental. El autor demostró la importancia de los diferentes niveles ecológicos, interconectados y mutuamente

influyentes. Según este modelo, el entorno social puede ser comprendido a partir de cuatro subsistemas distintos y subsecuentes: el microsistema, mesosistema, exosistema y el macrosistema (Bronfenbrenner, 1983).

El *microsistema* consiste en el contexto más inmediato en que se sitúa el individuo en un determinado momento de su vida. Comprende las relaciones interpersonales directas, como los padres o adultos referentes, hermanos, familiares y amigos muy próximos.

El *mesosistema* está compuesto por un conjunto de ambientes en los cuales la persona está inserida (microsistemas) que constituyen sus nichos de desarrollo. Este nivel representa los ambientes, sitios e instituciones que la persona frecuenta, como por ejemplo sus espacios de trabajo, estudios y entretenimiento.

El *exosistema* representa ambientes en los cuales la persona no está inserida, pero generan impactos directos e indirectos en su comportamiento. Un ejemplo sería considerar los microsistemas y mesosistemas de sus padres o personas próximas y como determinados eventos en estos niveles exógenos pueden provocar cambios.

Por fin, el *macrosistema* engloba las macro instituciones, el gobierno en los distintos niveles, las políticas, las ideologías, los movimientos sociales, la cultura, la economía global, entre innumerables posibilidades de influencia. Igualmente, en acuerdo con las últimas revisiones de la teoría de Bronfenbrenner (1996) los cuatro niveles estarían aún integrados por un *cronosistema* y un *globosistema*, una vez que la dinámica de los procesos individuales y grupales está siempre mediada por el tiempo histórico tanto del pasado como del futuro y la influencia del sistema global en los niveles locales.

La proposición de los niveles sociales influyó muchas áreas del conocimiento, sobre todo en los 80 y 90, contribuyendo para el desarrollo de teorías políticas, políticas públicas, estudios educacionales, psicológicos y psicosociales en diferentes contextos. Su

pensamiento tiene sido considerado como próximo de algunas tendencias epistemológicas contemporáneas, a ejemplo de teóricos como Tim Ingold, Bruno Latour, Gregory Bateson, Henrique Leff, entre otros, que asumen referencias ecológicas en sus miradas epistemológicas, de manera a proponer cambios en los modelos tradicionales del pensamiento científico, en el sentido de legitimar la pluralidad epistémica, además de superar antiguas dicotomías y reflexionar acerca de la materialidad de la condición humana.

Bronfenbrenner consideraba que su propia teoría estaba en continuo desarrollo. En su actualización más contemporánea, que coincide con el tercero momento evolutivo del modelo ecológico, planteó una relativización de las fronteras de los sistemas sociales, cambiando la denominación de sistemas subsecuentes para *sistemas interconectados*. Según él, el cambio terminológico va más allá de un simple juego de lenguaje, pues la relativización de la demarcación de los subsistemas significa sustituir una idea fija de división, para la idea de que las líneas de separación entre los niveles son tenues, elásticas y por veces translúcidas (Bronfenbrenner, 2011). Este último movimiento en el desarrollo de la teoría ha colgado el ámago de su pensamiento en similitud con ideas ecológicas contemporáneas, además de posicionar la visión epistemológica del autor de manera más clara.

### **3.2 Modelo Ecológico aplicado al Abandono Estudiantil en la Educación Superior**

La transposición del modelo ecológico de Urie Bronfenbrenner puede ofrecer importantes herramientas conceptuales para auxiliar en la comprensión del fenómeno del abandono estudiantil en la educación superior. La distinción entre los niveles sociales permite pensar que el estudiante construye sus valores, sus creencias, sus expectativas, sus elecciones, tiene sus características de vida que son directamente afectadas por su microsistema, en el cual interactúan las

personas más próximas, las cuales ejercen gran influencia en la realización de sus estudios.

El nivel del mesosistema estaría representado por los nichos de desarrollo en el que el estudiante está inserto en un determinado momento de su vida. Este sería el lugar de la institución de educación superior, que por su vez afecta el desarrollo individual. La decisión de continuar o no en los estudios universitarios, por ejemplo, afecta mutuamente la institución y el sujeto y los elementos de su microsistema.

Sin embargo, muchos de los acontecimientos en el tercero nivel, el exosistema, puedan cambiar de manera decisiva la condición de permanencia estudiantil. El exosistema puede ser comprendido, por ejemplo, por los microsistemas de los padres o de los docentes. Se algo significativo cambia en la vida de los padres o de los docentes, esto desencadena reacciones en el nivel del microsistema, pudiendo impactar en la decisión de permanecer o no en los estudios, mismo que los elementos productores de la decisión ocurran en niveles exógenos al estudiante.

Por efecto similar, la condición de permanencia podrá ser directa o indirectamente afectada por condiciones del macrosistema, como por ejemplo, la influencia de las políticas nacionales en la institución, las oportunidades de becas, financiamiento, participación en programas gubernamentales, entre otros, estarán relacionados con el abandono o la permanencia, mismo que eso ocurra extremadamente ajeno al sujeto.

De esta manera, la representación ecológica asociada al abandono estudiantil puede auxiliar de manera importante en la comprensión del fenómeno, una vez que, al situar los distintos elementos en estratos ambientales/sociales, permite visualizar y comprender zonas en el que el estudiante podrá tener apoyo o enfrentamiento para la continuidad de la misión de concluir sus estudios superiores. El Diagrama 1, presenta una síntesis gráfica del esquema.

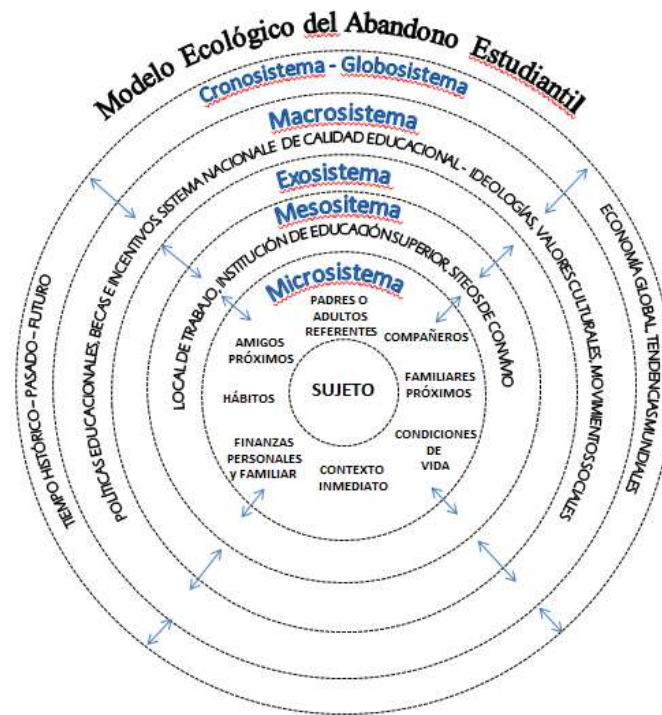


Diagrama 1. Modelo Ecológico del Abandono Estudiantil en la Educación Superior

Fuente: Elaborado por los autores (2013)

#### 4 Resultados

La revisión sistemática en los trabajos seleccionados permitió identificar importantes tendencias en la producción analizada. De acuerdo a los 31 trabajos referentes a la de la línea temática 1 de las ediciones I y II de Clabes<sup>5</sup>, la orientación metodológica utilizada se concentró en los siguientes tipos de estudio:

- Cuantitativo – Estadística descriptiva – 25,9%
- Cualitativo – Revisión Bibliográfica – 25,9%
- Cualitativo – Regresión Logística – 22,5%
- Cualitativo – pesquisa de campo – 13,0%
- Mixtos – cualitativos y cuantitativos – 9,6%
- Cualitativo – documental – 3,1%

Así prevalecen los estudios cuantitativos utilizando técnicas estadísticas en nivel descriptivo, estudios de revisión de literatura y también una fuerte orientación a estudios de tipo determinístico, utilizando técnicas de

regresión logística y análisis multivariados.

Entre ellos, 5 estudios buscaron analizar variables asociadas e identificar dimensiones relacionadas con el abandono estudiantil en la educación superior.

Respecto a la cantidad de factores/dimensiones identificadas en el conjunto de variables pesquisadas, considerado el debido alcance en estos estudios, fueron identificadas 2 factores (Casaravilla, Del Campo, García y Torralba, 2012), 3 factores (Garrido, Arrieta y Vallejos, 2012), 4 factores (Vitelli, 2012; Mercuri y Fior, 2012) y también 5 factores (Opazo y Villalobos, 2012).

La lectura en profundidad realiza en el material de la conferencia, permitió identificar más de 50 variables asociadas al abandono estudiantil en la educación superior. Con el objetivo de ampliar esta búsqueda, también fueron seleccionados otros 25 trabajos a partir del repertorio bibliográfico Alfa GUIA y de estudios clásicos sobre el

<sup>5</sup>La Línea Temática 1 concentra trabajos relacionados con los motivos, las variables y factores, tipos e perfiles de abandono y estudios predictivos relacionados al tema en la educación superior.

tema (Astin, 1999; Bean, 1980; Cabrera et al., 1993; Pascarella & Torenzinni, 1991; Tinto, 1975; Weidman, 1989). Con estos materiales se realizó un proceso de ampliación del análisis para identificar dimensiones, factores y variables relacionadas al fenómeno.

Respecto a los factores o dimensiones, los estudios clásicos son muy orientados a este nivel de discusión y la mayoría de ellos busca realizar profundas revisiones de literatura y también estudios basados en modelos predictivos, mediante técnicas de regresión logística, análisis multivariados, modelos probabilísticos, entre otros. Entre los clásicos y material seleccionado del repertorio, se posibilitó identificar las siguientes dimensiones, conforme Tabla 1.

Tabla 1. Resultado de revisión bibliográfico acerca de los Factores/dimensiones asociadas al abandono<sup>6</sup>

Factores o dimensiones	Referencia
Personales / Individuales	González (2005); Díaz Peralta (2005); Tinto (2005); Cabrera e cols (1993);
Académicos	Pascarella y Terenzini (1991); Bean (1980); Bean & Eaton (2001); Weidman (1989); Díaz Peralta (2005); Tinto (2005); Cabrera y cols (1993); González (2005);
Cognitivos (aprendizaje)	Pascarella y Terenzini (1991) Bean & Eaton (2001) Tinto (1975); Tinto (2006); Astin (1999)
Psicológicos	Cabrera e cols (1993); Díaz Peralta (2005);
Socioeconómicos	Díaz Peralta (2005); Tinto (2006); Donoso y Schiefelbein (2007).
Sociales / Relacionales	Tinto (1975); Tinto (2006) Bean (1985); Weidman (1989); Cabrera e cols (1993); Díaz Peralta (2005); Astin (1999)
Institucionales	Pascarella y Terenzini (1991); Cabrera e cols (1993); Díaz Peralta (2005); Tinto (1975); ); Bean & Eaton (2001);
Laborales	Bean (1980); Bean & Eaton (2001); Gonzalez (2005);
Vocacionales	Weidman (1989)
Niveles educativos previos	Pascarella y Terenzini (1991); Chapman y Pascarella (1983); Tinto (1975); Astin (1999)
Culturales / Ambientales	Díaz Peralta (2005); Bean & Eaton (2001); Astin (1999)

El proceso de análisis de las variables asociadas al abandono estudiantil en la educación superior posibilitó identificar 89 variables distintas. La identificación se realizó con base en la lectura en profundidad de los materiales bibliográficos, registrando los

resultados en una tabla, en la cual las variables fueron clasificadas en dimensiones, de manera cualitativa, en acuerdo con su contenido.

Para el fin de este estudio, los motivos seleccionados fueron clasificados en las siguientes dimensiones: 1) Personales; 2) Académicas; 3) Socioeconómicas; 4) Institucionales; 5) Profesionales; y 6) Relacionales. El resultado del análisis está sintetizado en la Tabla 2, la cual reporta las variables asociadas relacionadas con su respectiva dimensión.

La Tabla 1 presenta el resultado de las variables documentadas, agrupadas por dimensiones en clasificación cualitativa.

Por fin, el último movimiento metodológico en este texto, buscó integrar las 89 variables registradas en el modelo para el estudio del abandono estudiantil en la educación superior. En esta perspectiva se buscó situar cada uno de los elementos identificados en el mapa diagramático, ubicando las variables en acuerdo al lugar hipotético en que esta variable tiende a manifestarse en sintonía con los cuatro niveles ambientales subsecuentes.

La visualización del modelo permite concluir que la mayoría de los elementos presentan la tendencia de ubicarse en una zona más central, o sea, más próxima del microsistema del sujeto. Esta tendencia es particularmente observable para las variables personales, evidentemente. Sin embargo, muchos de los elementos aquí clasificados como académicos se sitúan en la zona central, al paso que otros se quedan en una zona fronteriza ente el micro y el mesosistema.

En la zona del mesosistema, concentran-se principalmente las variables institucionales, juntamente con algunas personales y otras académicas, tiendo en vista que estas últimas se producen en la conjunción del sujeto con la institución. Por fin, algunas pocas se sitúan en el nivel del macrosistema, predominantemente las relacionadas con las políticas gubernamentales y aquellas de impacto socioeconómico y de valoración de las áreas

<sup>6</sup> Elaborado por los autores (2013)

profesionales. El Diagrama 2 presenta una síntesis de la transposición de las variables al modelo.

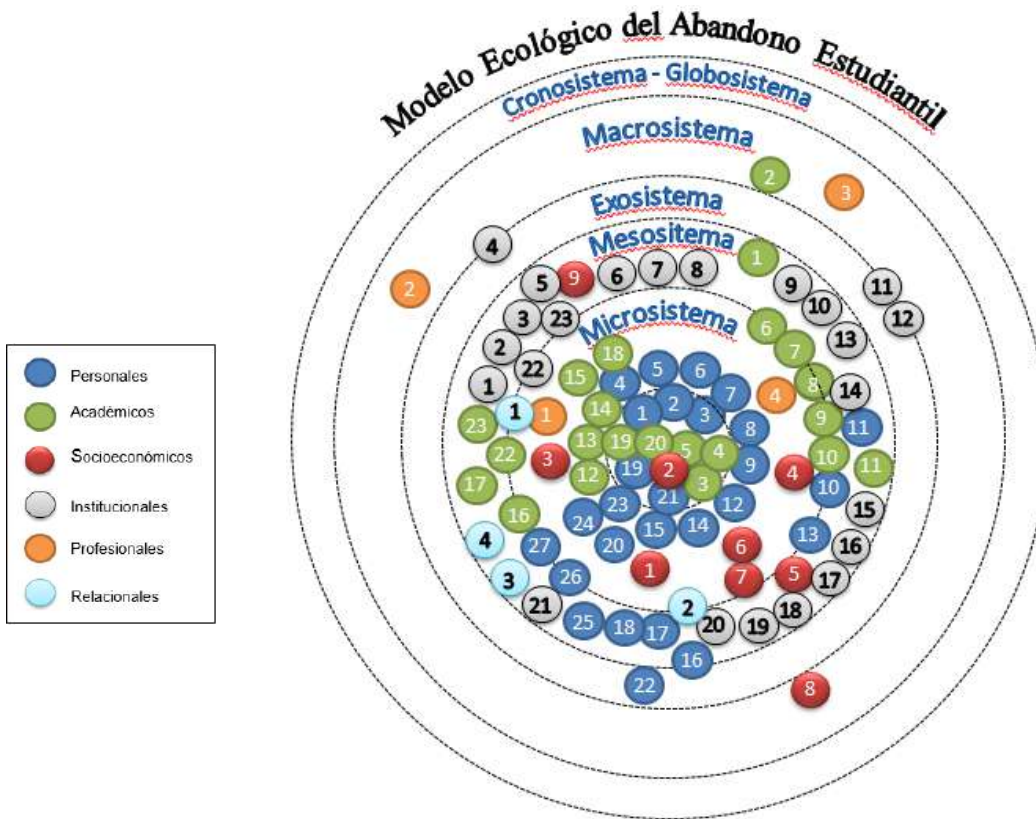
Tabla 2 – Resultado de la compilación de variables asociadas al abandono estudiantil

Dimensiones	variables asociadas
1) Personales	<p><u>Variables sociodemográficas</u></p> <p>1.1 Edad 1.2 Sexo 1.3 Etnia 1.4 Estado civil 1.5 Escolaridad de los padres 1.6 Cantidad de hermanos 1.7 Cantidad de hijos 1.8 Con quien vive 1.9 Unidad doméstica (cantidad de personas que viven en la misma residencia)</p> <p><u>Contexto geográfico y transporte</u></p> <p>1.10 Ubicación de la residencia 1.11 Ubicación del local de trabajo 1.12 Tipo de transporte que utiliza</p> <p><u>Histórico educacional</u></p> <p>1.13 Tipo de institución de procedencia (nivel secundario) 1.14 Edad de conclusión del nivel medio 1.15 Tiempo en años o periodos académicos entre la conclusión del nivel medio y el ingreso en la Educación superior 1.16 Histórico de abandono en niveles educacionales previos 1.17 Experiencias previas en la educación superior 1.18 Histórico de abandono en la educación superior</p> <p><u>Condiciones de Salud</u></p> <p>1.19 Condiciones de salud 1.20 Problemas de salud en la familia 1.21 Necesidades educativas especiales</p> <p><u>Eventos significativos</u></p> <p>1.22 Cambio de residencia, ciudad, país, etc. 1.23 Embarazo o paternidad durante el periodo universitario 1.24 Enfermedad personal o familiar 1.25 Muerte en la familia</p> <p><u>Disponibilidad de tiempo</u></p> <p>1.26 Compatibilidad entre estudios y trabajo 1.27 Compatibilidad entre estudios y vida familiar</p>
2) Académicos (aspectos cognitivos y metacognitivos)	<p><u>Ingreso</u></p> <p>2.1 Tipo de ingreso (selectivo o irrestricto) 2.2 Relación candidato/vaga 2.3 Percepción de dificultad al ingreso 2.4 Desempeño en exámenes pre-ingreso (Puntaje) 2.5 Desempeño en pruebas nacionales (Puntaje)</p> <p><u>Desempeño</u></p> <p>2.6 Promedio del rendimiento académico 2.7 Cantidad de crédito aprobados 2.8 Cantidad de créditos reprobados 2.9 Cantidad de créditos cancelados o truncados 2.10 Carga académica (cantidad de créditos matriculados)</p> <p><u>Hábitos de estudio</u></p> <p>2.11 Tiempo dedicado a los estudios (1) 2.12 Metodologías utilizadas</p>

	<p>2.13 Aprendizaje activo</p> <p><u>Expectativas y nivel motivacional</u></p> <p>2.14 Motivación académica (1 y 3)</p> <p>2.15 Metas orientadas al futuro (1, 2, 3)</p> <p>2.16 Experiencias previas de suceso / fracaso (1 y 3)</p> <p>2.17 Expectativas de logro – (1)</p> <p>2.18 Autoconcepto (autoestima y autoimagen) – 1</p> <p>2.19 Creencias acerca de las propias capacidades (1, 2 y 3)</p> <p>2.20 Percepción de esfuerzo dedicado (1)</p> <p>2.21 Nivel de satisfacción con los estudios (1 y 3)</p> <p>2.22 Percepción de utilidad del Grado</p>
3) Socioeconómicos	<p>3.1 Renda familiar (1 y 3)</p> <p>3.2 Renda personal (1 y 3)</p> <p>3.3 Cantidad de hermanos (1)</p> <p>3.4 Nivel de independencia financiera (1 y 3)</p> <p>3.5 % de responsabilidad acerca de los costes académicos (1)</p> <p>3.6 Apoyo de los padres y adultos referentes (1)</p> <p>3.7 Apoyo de amigos y otros familiares (2)</p> <p>3.8 Financiamiento y/o becas institucionales y gubernamentales (3 y 4)</p> <p>3.9 Oportunidades académicas (labor en la universidad) (3)</p>
4) Institucionales	<p><u>Infra-estructura y características institucionales</u></p> <p>4.1 Calidad de la institución (3 y 4)</p> <p>4.2 Infra-estructura (3)</p> <p>4.3 Servicios institucionales de apoyo (3)</p> <p>4.4 Normativas institucionales (3)</p> <p>4.5 Localización / Facilidad de acceso (3)</p> <p>4.6 Programas de bienestar universitario (3)</p> <p>4.7 Apoyo psicopedagógico</p> <p>4.8 Apoyo de aprendizaje</p> <p>4.9 Seguridad (3 y 4)</p> <p>4.10 Apoyo psicológico</p> <p><u>Calidad de la carrera</u></p> <p>4.11 Matriz curricular (3)</p> <p>4.12 Tamaño de la carrera (horas)</p> <p>4.13 Calidad de la enseñanza (3)</p> <p>4.14 Concepto evaluativo (clasificación nacional, regional - <i>rankings</i> (3 y 4)</p> <p>4.15 Metodologías utilizadas (3)</p> <p>4.16 Información acerca de la carrera y profesión (3)</p> <p>4.17 Disponibilidad de materiales específicos (3)</p> <p>4.18 Calidad de las instalaciones físicas de los espacios específicos de la carrera</p> <p><u>Docentes</u></p> <p>4.19 Titulación de los docentes</p> <p>4.20 Nivel de los docentes / Experiencia docente (3)</p> <p>4.21 Metodologías utilizadas</p> <p>4.22 Clima del aula (1 y 3)</p> <p>4.23 Nivel de comunicación e integración con los estudiantes</p>
5) Profesionales y Culturales	<p>5.1 Orientación vocacional o profesional (1, 2, 3 y 4)</p> <p>5.2 Prestigio social de la profesión elegida / valoración profesional (2, 3 y 4)</p> <p>5.3 Oportunidades en el mercado de trabajo (3)</p> <p>5.4 Creencias personales y familiares (1)</p>
6) Competencias Relacionales	<p>6.1 Relaciones entre pares (1, 2 y 3)</p> <p>6.2 Relaciones con docentes (1 y 3)</p> <p>6.3 Relaciones con el coordinador de la carrera (1 y 3)</p> <p>6.4 Relaciones con personas del equipo institucional (1 y 3)</p>

Fuente: Elaborado por los autores (2013)





El diagrama representacional, aquí llamado de Modelo Ecológico del Abandono Estudiantil en la Educación Superior, permite visualizar el complejo lugar del estudiante en medio de distintos mecanismos influyentes, sean

Diagrama 2. Representación de variables asociadas en el Modelo Ecológico del Abandono Estudiantil en la Educación Superior

Fuente: Elaborado por los autores (2013)

### Conclusiones

El modelo propuesto ha demostrado un potencial para avanzar en la comprensión del fenómeno y basado en él se ha construido la orientación metodológica para la elaboración de una tesis de doctorado. Considerado las características complejas del fenómeno, el modelo ofrece una comprensión de los ambientes más o menos inmediatos en él que está inserido el académico, permitiendo focalizar los puntos de dificultades, favorecimiento y apoyo que se generan en los distintos niveles para sostenibilidad del estudiante en la carrera.

inmediatos o ajenos. La mutua direccionalidad de los procesos dinámicos entre sujeto-ambiente y ambiente-sujeto denota un proceso en que los sujetos afectan el ambiente de dentro para fuera, al paso que los niveles sociales interconectados, como los llamó Bronfenbrenner contemporáneamente, tienden a impactar el estudiante desde sus estratos externos a la constitución interna del sujeto.

Todavía, desde una mirada institucional, a partir del lugar de los docentes, es importante reconocer el papel impar en ejercer influencia positiva, liderazgo y ejemplos para que los alumnos generen impactos positivos en sus más diversificados entornos sociales, en cuanto futuros profesionales y personas transformadoras.

Por fin, cabe considerar que la proposición ora presentada, se encuentra en continuo desarrollo y, hasta el momento, no hace otra cosa sino que instrumentalizar el pensamiento.

## Agradecimientos

Agradezco a la *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES*, por el apoyo financiero para la realización del Doctoramiento.

## Referencias

- Astin, A. (1999). Student Involvement: a developmental theory for higher Education: *Journal of College Student Development*. 40 (5), 518-529.
- Bean, J. P. (1980). The synthesis of a casual model of student attrition. *Research in higher education*. 12 (2), 155-187.
- Bean, J. & Eaton, S. B. (2001). The psychology underlying successful retention practices. *Journal College Student Retention, Theory*. 3 (1), 73-89.
- Bronfenbrenner, U. (2011). *Bioecología do desenvolvimento humano: tornando seres humanos mais humanos*. Porto Alegre: Artmed.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A Ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bronfenbrenner, U. (1983) Ecological models of human development. In: *International Encycloped of Education*, 2.ed. New York: Oxford, Elsevier, 37-43.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.
- Cabrera, A. C., Nora, A., Castañeda, M. B. (1992). The role of finances in the persistence process: a structural model. *Research in Higher Education*. 33, (5), 303-336.
- Cabrera, A. C., Nora, A., Castañeda, M. B. (1993). College Persistence: structural equations modelling test of integrate model of student retention. *Journal of Higher Education*. 64 (2), 123-320.
- Casaravilla, A., Del Campo, J.M, García, A., Torralba, R. (2012). Análisis del abandono en Estudios de Ingeniería y Arquitectura en la Universidad Politécnica de Madrid. II Conferencia Latinoamericana sobre abandono en la educación superior. Porto Alegre: PUCRS.
- Chapman, D. W., Pascarella, E. T. (1983). Validation of a theoretical model of college withdrawal: interaction effects in a multi-institutional sample. *Research in Higher Education*. 19, (1), 25-48.
- Donoso, S. & Schiefelbein, E. (2007). Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad: una visión desde la desigualdad social. *Estudios pedagógicos*. Año 43 (1), 7-27.
- Garrido, S., Arrieta, M., Vallejos, M. L. (2012) Deserción en la Universidad de Santiago de Chile. II Conferencia Latinoamericana sobre abandono en la educación superior. Porto Alegre: PUCRS.
- González, L. E. (2005). Estudio sobre la repitencia y deserción en la educación superior chilena. *Digital Observatory for higher education in Latin America and The Caribbean*. Iesalc-Unesco.
- Mercuri, E., Fior, C. (2012), Fatores preditivos da evasão nos anos iniciais da graduação em uma Universidade Confessional. II Conferencia Latinoamericana sobre abandono en la educación superior. Porto Alegre: PUCRS.
- Opazo, P. & Villalobos, P. M. (2012). Probabilidad de desertar de estudiantes: 5 años de experiencia en la Universidad de Talca. II Conferencia Latinoamericana sobre abandono en la educación superior. Porto Alegre: PUCRS.
- Pascarella, E. & Terenzini, P. T. (1991). *How college affects students: Findings and Insights from twenty Years of research*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of educational research*. 45 (1), 89-125.

Tinto, V. (2006). Moving from theory to action: building a model of institutional action for student success. University of Virginia: Brian Pusser.

Vitelli, R. F. (2012) Evasão em cursos de graduação: fatores intervenientes no fenômeno. II Conferencia

Latinoamericana sobre abandono en la educación superior. Porto Alegre: PUCRS.

Weidman, J. (1989). Undergraduate socialization: a conceptual approach. In: J. Smart (ed.). Higher education: Handbook of theorand research. New York: Agathon

## CONSTRUCCIÓN DEL ÍNDICE DE ABANDONO ESTUDIANTIL UNIVERSITARIO UTILIZANDO LA TEORÍA DE LA RACIONALIDAD LIMITADA

Línea Temática: Posibles causas y factores influyentes en el abandono. Predicción del riesgo de abandono.

VASQUEZ VELASQUEZ, Johanna<sup>1</sup>  
GALLON GOMEZ, Santiago  
MARIN RODRIGUEZ, Nini Johana  
VELÁSQUEZ PALACIO, Melbin

Universidad de Antioquia, Universidad de Medellín y Universidad Nacional de Colombia – Colombia  
jovasve@gmail.com

**Resumen:** En este trabajo se estudia el abandono estudiantil universitario utilizando una teoría diferente a la tradicionalmente utilizada, teoría del suicidio, asumiendo la teoría de la racionalidad limitada propuesta por Kahneman y Tversky (1979) y Simon (1979) con el fin de entender por qué los estudiantes toman la decisión de abandonar. Para conocer si este proceso obedece a un problema de racionalidad limitada se creó instrumento/encuesta de percepción de riesgo de abandono con cinco ítems que evalúan los factores que, se han encontrado, determinan el abandono estudiantil universitario: factores económicos, académicos, individuales, institucionales y culturales. Cada uno de estos factores evalúa en una escala de tres niveles, siendo tres la peor situación y uno la mejor, por lo que se podrían estar generando 243 posibles niveles de abandono, de menor a mayor riesgo. Este instrumento se aplicó a dos grupos de estudiantes; unos de universidad pública y otros de universidad privada en la Ciudad de Medellín, Colombia. Para contrastar los resultados del cuestionario se pidió a cada estudiante que calificara su nivel de riesgo de abandono en una escala de 0 a 100, siendo 100 un abandono inminente. Finalmente, se presentaron a los estudiantes diferentes escenarios de riesgo de abandono con la particularidad de que cada uno representaba la misma probabilidad de abandono. A pesar de esta condición, los resultados muestran que los estudiantes perciben el riesgo de abandono de manera diferente y tal de decisión se presentaría con mayor frecuencia en algunos de ellos. Esto podría estar evidenciando que el abandono estudiantil obedece a un proceso de racionalidad limitada.

**Descriptorios o Palabras Clave:** Abandono, Racionalidad Limitada y Riesgo.

<sup>1</sup> **Johanna Vásquez Velásquez:** Docente Universidad Nacional de Colombia Sede Medellín. Calle 59A No 63 – 20. Núcleo El Volador. Bloque 46. Bloque 46. Docente e investigadora, Centro de Investigaciones y Consultoría –CIC–, Universidad de Antioquia. Ciudad Universitaria, Bloque 13, Apartado aéreo 1226, Medellín, Colombia. [jovasve@gmail.com](mailto:jovasve@gmail.com). Estudiante del Doctorado en Ingeniería Industria y Organizaciones Facultad de Minas Universidad Nacional de Colombia Sede de Medellín.

**Santiago Gallón Gómez:** Docente (PhD. en matemáticas aplicadas). Grupo de Econometría Aplicada. Departamento de Matemáticas y Estadística. Facultad de Ciencias Económicas. Universidad de Antioquia.

**Nini Johana Marín Rodríguez:** Docente-Investigadora, Universidad de Medellín, Grupo de Investigación GINIF (Grupo de Investigación en Ingeniería Financiera) Economista y Magíster en Economía, Universidad de Antioquia. Candidata a Doctora en economía, Universidad del Rosario.

**Melbin Velásquez Palacio:** Psico-orientadora Universidad de Antioquia. Magister en Salud Pública con énfasis en Salud Mental, Especialista en clínica cognitivo-comportamental y neuropsicología infantil y Psicóloga Universidad de Antioquia.

## Introducción

Dado que los recursos destinados a la permanencia de estudiantes en educación superior son escasos, debe elegirse la mejor forma de asignarlos. Esto permite reconocer que un instrumento que sirva para medir el riesgo de abandono, es un elemento fundamental para tomar tales decisiones. Así, para el desarrollo de una medida que cumpla con tal propósito, se propone en esta investigación la construcción del índice de abandono estudiantil universitario, utilizando la teoría de la racionalidad limitada como base conceptual y considerando los determinantes del abandono como soporte metodológico.

Aunque muchas aproximaciones conceptuales han surgido para explicar porqué un estudiante toma la decisión de abandonar sus estudios a lo largo de su ciclo académico (véase, por ejemplo, Tinto (1975), Bean (1980), Cabrera, et. al, (1993) y Spady (1970) no se ha evaluado si esta decisión obedece a un proceso de decisión racional o a una toma de decisiones en ambientes difusos, donde la incertidumbre está presente y es dinámica.

Adicionalmente, los estudios empíricos consideran que el abandono es el resultado de la interacción de diferentes determinantes como lo mencionan entre otros autores Porto et al. (2001), Pascarella (1980), Cornwell (2002), Cameron y Taber (2001, 1999), DesJardins et al. (2001, 2002), Cameron y Heckman (1998), Booth y Satchell (1995), Häkkinen y Uusitalo (2003) y Willett y Singer (1991), Giovagnoli (2002) y Ruthaychonnee (2012). Los resultados de estos trabajos conllevan a la formulación de políticas de retención que, en muchos casos, terminan beneficiando a estudiantes que aún continúan estudiando. Por tal motivo, es necesario conocer si hay una correspondencia entre los determinantes del abandono con los determinantes del riesgo de abandonar.

En este sentido y dado que todos los estudiantes activos en una Institución de Educación Superior (IES) podrían considerarse como abandonares potenciales, es necesario establecer las

valoraciones relativas que dichos estudiantes atribuyen a cada una de las dimensiones que se han encontrado como determinantes del abandono estudiantil.

De acuerdo con lo anterior, este documento se divide en cinco secciones. En la segunda, se presenta el marco conceptual y la definición de abandono asumida en este estudio. En la tercera se hace la descripción de la metodología utilizada en la construcción del Índice de Abandono (IA). En la cuarta, se presentan los resultados en dos fases; en la primera se describe a la población en términos de sus características generales y de la valoración individual en cada una de las dimensiones evaluadas y, en la segunda, se presentan los resultados del IA. Por último, se ofrecen algunas conclusiones y recomendaciones.

Se espera que esta investigación, de tipo experimental, pueda mejorarse y orientar la toma de decisiones en cuanto a la asignación de los recursos.

### 1. Marco Conceptual

Podría afirmarse que la teoría del suicidio de Durkheim (1897) ha sido tomada como base conceptual para el estudio del abandono estudiantil iniciado por Tinto (1975), y se usó el análisis costo-beneficio de la educación desde una perspectiva económica para su medición. En dichos estudios el fenómeno se abordó desde una perspectiva individual sin considerar aquellos factores exógenos que pudieran afectarla.

Posteriormente, la investigación relacionada con el abandono estudiantil se dividió en dos grandes corrientes: *i*) en estudios que apuntaban a la profundización teórica del problema a partir del análisis metodológico de sus determinantes, es decir del efecto a sus causas, y *ii*) en aquellos estudios interesados en encontrar la manera más robusta de medir sus determinantes y niveles de riesgo, es decir profundización metodológica. De la primera corriente se destaca el avance en el abandono en las dimensiones del tiempo y el espacio, la diferenciación entre abandono permanente y transitorio, las fases y niveles de riesgo de abandono, el impacto de los primeros

cursos matriculados, y la interacción dinámica de sus constructos entre otros. De la segunda, se pasó de la evaluación económica a la aplicación de modelos de regresión con variable dependiente discreta tales como los modelos logit y probit con efectos fijos y aleatorios, modelos multinomiales, la aplicación de modelos de duración (también de supervivencia) y la tendencia hacia regresiones multinivel.

Sin embargo, de esta revisión surge un vacío teórico/conceptual que soporte el estudio del abandono estudiantil con teorías actuales; por esta razón esta investigación asume la teoría de la racionalidad limitada con el fin de entender porqué un estudiante toma la decisión de abandonar.

Esta teoría surge como una explicación alterna al concepto de utilidad esperada llevado a la ciencia económica por Von Neumann Morgenstern (1944). Bajo esta teoría se asume que todos los individuos son racionales y que su función es maximizar su utilidad por lo que sus decisiones y elecciones lo llevan a un nivel óptimo. Para 1979 los sicólogos Simon, y Kahneman y Tversky con la teoría de la racionalidad limitada, el primero, y con la teoría prospectiva, los segundos, enfocan su trabajo en el análisis de las preferencias individuales con el fin de responder a ¿cómo toman realmente las decisiones los individuos?, y no en ¿cómo deberían tomarse?. Estas teorías unidas a Heurística (Tversky y Kahneman, 1974), teoría de las elecciones aplazadas (Greenleaf y Lehmann, 1995; y Tversky y Shafir, 1992), y efectos de contexto y de tareas (Hsee, 1996), han permitido en los últimos años concluir que la percepción de un individuo en cuanto a diferentes escenarios de elección depende de variables y factores que hasta ese año no se habían tenido en cuenta y comienza a desarrollarse la teoría de la decisión. La ventaja de esta teoría es que las predicciones pueden ser probadas directamente por la observación.

De acuerdo con lo anterior y, al conjugar las definiciones dadas por Tinto (1982) y Giovagnoli (2002), se define para este estudio a

la deserción como una situación a la que se enfrenta un estudiante cuando aspira y no logra concluir su proyecto educativo, considerándose como desertor a aquel individuo que siendo estudiante de una institución de educación superior no presenta actividad académica durante dos semestres académicos consecutivos, lo cual equivale a un año de inactividad académica.

En la siguiente tabla se presenta un resumen de algunos trabajos que han utilizado la teoría de racionalidad limitada en diferentes áreas. De esta revisión se nota la utilidad de este planteamiento para entender las decisiones tomadas en ambientes con incertidumbre, limitaciones de tiempo, económicas y de conocimiento del contexto.

**Tabla 1:** Revisión teórica de la racionalidad limitada y metodología utilizada para medirla

<b>Autores</b>	<b>Tema</b>	<b>Resultados</b>
Arai, Billot and Lanfranchi (2001)	Tutorías	La tutoría mejora la información sobre las capacidades de los candidatos.
Bao et al (2012)	Expectativas individuales e ingresos agregados	Un modelo evolutivo de selección sencilla del aprendizaje individual explica las diferencias en los resultados agregados.
Contini and Morini (2007)	Cambios de comportamiento en el trabajo	La racionalidad limitada sugiere que los individuos alcanzan objetivos "satisfactorios", con base en las condiciones que prevalecen en sus propios ambientes locales.
Diasakos (2008)	Problemas de decisión individual	Explican el porqué de las diferencias entre las elecciones observadas y prescritas suponiendo racionalidad varían entre agentes y problemas.
Fehr and Tyran (2008)	Interacción estratégica	Sugieren que hay dos tipos de racionalidad limitada: ilusión monetaria y anclaje, las cuales son fuerzas de comportamiento

Autores	Tema	Resultados
		que inducen a una inercia nominal para el ajuste de precios.
Fiori (2005)	Emociones	Hay casos donde la intensa excitación emocional conducirá a un comportamiento óptimo, y otros donde conducirá a decisiones irracionales.
Kaufman (1999)	Excitación emocional	La excitación emocional es una fuente de racionalidad limitada.
Oprean et al (2011)	Educación	La racionalidad limitada es mucho más que una excusa para la toma de decisiones irracionales y se convierte en vital para la educación permanente, porque es una característica psicológica clave para dicha educación.
Pouget (2007)	Mercado financiero	Las instituciones financieras deberían ser diseñadas incluyendo características ergonómicas cognitivas que se ajusten a la naturaleza limitada de la racionalidad humana.
Yao and Li (2013)	Mercados	La racionalidad limitada tiene un impacto en el origen y estructura de la pérdida de aversión y optimismo en los mercados.

Fuente: elaboración propia.

## 2. Índice de Abandono

### 2.1. Encuesta

El índice de abandono se creó como una medida de resultado derivada de la revelación de preferencia y de niveles de riesgo por parte de los estudiantes activos en una Institución de Educación Superior (IES). Para esto se creó un cuestionario con cinco bloques de preguntas (ver

apéndice) que permiten la estimación no solo del índice sino también la simulación de escenarios que permiten entender el proceso de toma de decisiones por parte de los estudiantes. Los bloques de preguntas se describen a continuación.

**Bloque 1:** indaga por la información socio/demográfica de los estudiantes, como edad, género, estrato socioeconómico, estado civil, si trabaja o no, personas a cargo, auxilio económico, tipo de colegio, semestre actual y año de inicio.

**Bloque 2:** en este se pide a cada estudiante que señale la respuesta que mejor describa su situación el día de hoy en términos de cada una de las dimensiones que según la literatura determinan el abandono estudiantil, estas son: individual, institucional, económica, social/salud y académicas. En cada una de estas dimensiones a su vez se eligió la variable de mayor peso, así que en lo individual se preguntó por la orientación profesional previa, en lo institucional por la adaptación al ambiente institucional, en lo económico por la suficiencia de recursos, en lo social/salud por las condiciones que pudieran limitar su integración y en lo académico por la satisfacción con la carrera. Cada una de estas cinco dimensiones/variables se evalúa en una escala de 1 a 3, siendo 3 la peor situación y 1 la mejor. Así para cada estudiante se genera un código de cinco dígitos, el cual describe su situación actual. En total se tienen  $3^5 = 243$  posibles códigos, y a los cuales el índice de abandono asignará un peso de acuerdo a cada nivel de riesgo. Por ejemplo, el código 32113 significa que: el estudiante no recibió orientación profesional previa (3), ha tenido algunos problemas para adaptarse al ambiente institucional (2), no tienen dificultades económicas para estudiar (1), no tiene ningún problema social o de salud mental que afecte su desempeño académico (1) y no está satisfecho con la carrera (3).

**Bloque 3:** se pidió a cada uno de los encuestados que de acuerdo a las respuestas dadas en el bloque 2 señalara en una escala visual análoga de 0 a 100, cómo considera hoy su riesgo de

abandono: siendo 0 ningún riesgo y 100 abandono inminente tanto para el programa actual como para la institución.

**Bloque 4:** en este se pidió a cada estudiante que señalara el nivel de riesgo actual que representa para él cada una de las dimensiones evaluadas en el Bloque 2. Este riesgo se señala en una escala visual análoga de 0 a 100, siendo 0 el nivel más bajo de riesgo de abandono. Este bloque se diseñó para identificar cuál de las dimensiones peor evaluadas en el Bloque 2 pesaría más en la decisión de abandonar.

**Bloque 5:** aquí se presentan a cada estudiante dos posibles situaciones a las que podrían enfrentarse dos semestres después, estos escenarios (A y B) representan dos códigos de los 243 posibles generados en el Bloque 2, con la particularidad de que cada escenario representa, en términos teóricos la misma probabilidad de abandono. Sin embargo, el estudiante evalúa cada escenario en una escala de 0 a 100, y le asigna el riesgo que según su percepción representa cada uno. Esto significa que si la toma de decisiones obedece a un proceso racional cada estudiante elegiría en mismo nivel de riesgo en cada escenario, en caso contrario, se concluiría que la racionalidad con la que se toman las decisiones es limitada y estos estudiantes en lugar de optimizar satisfacen (Khaneman and Twersky, 1979).

## 2.2. Metodología para la construcción del índice

De la literatura se conocen dos métodos para obtener medidas de utilidad a través de las preferencias de los individuos estos son: estándar gamble y time trade off (TTO) estos facilitan el proceso metodológico de agregar los resultados individuales a poblacionales en un momento de tiempo “point in time”, esto es tiempo discreto y se representa como:

$$IA = \frac{1}{m} \sum_{i=1}^m ia_{ij}$$

Lo que significa que el índice de abandono para una población de estudiantes en un momento determinado es uno sobre el tamaño de la

población multiplicado por la sumatoria del índice de abandono de los  $i$ -ésimos individuos en el momento  $j$ .

Ahora, si se tiene tiempo continuo/intervalo “period of time” se tendría  $t_1$  como tiempo inicial y  $t_2$  tiempo final, matemáticamente se representaría de la siguiente forma:

$$IA(t_1 - t_2) = \frac{1}{m(t_1 - t_2)} \sum_{i=1}^m \int_{t_1}^{t_2} ia_{ij} dt.$$

En este caso el índice de abandono alcanzado sería la sumatoria de la diferencia entre el momento inicial y el final para cada estudiante dentro del programa. La ventaja de este análisis sobre los demás tipos descansa en el hecho de que los resultados pueden ser medidos en múltiples dimensiones e incluir una medida de utilidad que refleje las preferencias de los estudiantes.

Así, se utilizó la técnica de regresión de Mínimos Cuadrados Generalizados (GLS) con efectos aleatorios y probando todos los supuestos asociados a este tipo de regresiones. La variable dependiente de la forma  $(1-P)$  donde  $P$  es la preferencia reportada por los estudiantes en los Bloques 3 y 5 de la encuesta aplicada. Las variables independientes fueron variables *dummy* para las cinco dimensiones del bloque 2 de la encuesta así: individual (*ind*) 1, 2 y 3, institucionales (*ins*) 1, 2 y 3, económicas (*eco*) 1, 2 y 3, social/salud (*soc*) 1, 2 y 3 y académicas (*aca*) 1, 2 y 3. Finalmente, se generaron tres variables adicionales, dos de ellas correspondientes a la interacción entre individuales y académicas (*I2*) y entre económicas y social) salud (*I22*) y una variable (*D1*) que mostraba por lo menos el valor de 3 en alguna de las cinco dimensiones evaluadas. El modelo estimado fue:

$$(1 - P) = \alpha + \beta_1(ind) + \beta_2(ins) + \beta_3(eco) + \beta_4(soc) + \beta_5(aca) + \beta_6(I2) + \beta_7(I22) + \beta_8(D1) + \varepsilon_i$$

Los coeficientes de la regresión se convierten en los ponderadores que se utilizaron en la construcción del índice de abandono para cada estudiante y se agregan para el total de en cada



uno de los grupos. Este índice de abandono se convierte en las utilidades generadas y en el insumo básico para calificar los códigos del Bloque 2 de la encuesta.

### 3. Resultados

#### 3.1. Descripción general de la información

El estudio exploratorio se realizó entrevistado a 135 estudiantes de dos universidades de la ciudad de Medellín Colombia, una pública (52.59%) y una privada (47,41%) en cuatro programas de pregrado: Ingeniería financiera, Economía, Contaduría y Administración de Empresas, estos programas se eligieron porque históricamente han representado los mayores porcentajes de abandono estudiantil en las universidades. Entre estos grupos no se encontraron diferencias significativas por edad, sexo, estado civil, personas a cargo y el tiempo transcurrido entre la terminación del bachillerato y el inicio de la universidad (**Tabla. 2**). Se podría pensar además en una menor capacidad económica de los estudiantes de la universidad pública (UPu) debido a que el estrato socioeconómico es menor, reciben mayores subsidios institucionales y gubernamentales, el costo de la matrícula es menor y un número más alto de estudiantes que trabajan. Además hay una correspondencia entre el tipo de colegio donde terminan el bachillerato y la universidad donde inician su formación profesional.

En cuanto al índice de abandono la evaluación de los determinantes arrojó un total de 51 códigos de 243 posibles estados. En cuanto a los factores individuales se encontró que el 59,38% de los estudiantes en la universidad privada recibieron algún tipo de orientación profesional y el 57,74% de los estudiantes en la universidad pública no la recibieron.

**Tabla. 2:** Características socio/demográficas

Variables	UPu n=75	UPr n=64	p-valor	
Edad	22 ± 3,5	22 ± 2	0,532	
Estrato	2 ± 0,8	3 ± 1,12	< 0,001 <sup>t</sup>	
Tiempo para iniciar educación superior	2,12 ± 2,25	1,67 ± 1,35	0,081	
Sexo	Hombre	34	27	0,459
	Mujer	36	37	
Tipo de Colegio	Público	55	19	< 0,001*
	Privado	16	45	
Estado Civil	Soltero	65	58	0,096
	Casado	2	5	
	Unión Libre	4	0	
Trabaja	Separado	0	1	0,051*
	Si	29	16	
Tiene personas a cargo?	No	42	48	0,626
	Si	6	4	
Recibe ingresos adicionales	No	65	60	0,004*
	Si	42	22	
	No	29	42	

Nota: UPu: Universidad Pública. UPr. Universidad Privada

Variables cuantitativas: se expresan como la media ± desviación estándar y el p-valor se halló por la prueba t-student. Las variables cualitativas se expresan en frecuencias y el p-valor se halló con la prueba Chi2.

Con respecto a las condiciones institucionales cerca del 70% de los estudiantes, en ambas universidades, afirma no haber tenido ningún problema para adaptarse al ambiente institucional. En lo económico se tienen que el 54,93% de los estudiantes en la UPu y el 54,68% en la universidad privada (UPr), afirman tener alguna dificultad económica, sin embargo el 5,63% en la UPu no continuaría por esta dificultad. En cuanto a la dimensión social y de salud (estrés, ansiedad, depresión, dificultad para socializar u otro malestar que afecte mis estudios) se encontró que esta es la única que presentó diferencias significativas entre los estudiantes de ambas universidades, donde el 62% de la UPu afirma tener alguna dificultad de este tipo que afecta su rendimiento académico en comparación con el 40,62% en la UPr. Finalmente se evaluó la dimensión académica

más del 50% de los estudiantes afirma estar satisfecho con su carrera.

En cuanto a la evaluación del nivel de riesgo de abandono del programa se encontraron diferencias significativas entre la percepción de los estudiantes en ambas universidades presentando un nivel de riesgo mayor en la UPu con un nivel de riesgo máximo del 95%, una media de  $24.74 \pm 26.68$  (IC 95% de 18.430; 31.062) en contraste con la UPr donde el nivel de riesgo más alto reportado fue del 80% con una media de  $12,468 \pm 19.327$  (IC 95% 7.640; 17.296)  $p=0,001$ . Para el nivel de riesgo de abandono institucional reportado no se encontraron diferencias significativas entre los grupos de estudiantes donde el 80% de los estudiantes en la UPr calificó un riesgo menor del 45% y el mismo porcentaje en la UPu calificó como menor al 50%.

Ahora, la calificación del riesgo por dimensiones mostró en una ordenación de mayor a menor riesgo en la UPu la jerarquía social/salud, económica, institucional, individual y académica. En la UPr la ordenación fue: económica, institucional, académica, social/salud e individual. Estos resultados muestran que a pesar de las dificultades económicas de los estudiantes en la UPu el riesgo de abandono no está determinado por esta situación. Sin embargo y aunque los estudiantes en la UPr afirmaron no tener dificultades económicas esta es la dimensión más sensible.

Finalmente y en cuanto a la evaluación de los resultados de los escenarios planteados se encontró que el 11.11% de los 135, evaluó el escenario A con el mismo nivel de riesgo que el B. El 18.51% considera que el Escenario A representa un mayor nivel de riesgo de abandono especialmente para los estudiantes de la UPr siendo el factor desencadenante del abandono las dificultades sociales y emocionales que han afectado el desempeño académico, siendo este factor el que mayor riesgo obtuvo en la jerarquía de dimensiones en la UPu. Para el 70.37% de los estudiantes el escenario B representa un riesgo mayor. En la dimensión económica es la que estaría afectando el abandono, esta calificación

fue más frecuente en los estudiantes de la UPu, siendo este factor económico, la primera dimensión de riesgo de abandono en la UPr. Se encontró además que el código generado en la bloque 2 de la encuesta fue común al expuesto en el escenario A en tres estudiantes y al expuesto en el escenario B en un estudiante, pero la calificación otorgada no fue la misma.

### 3.2. Índice de Abandono (IA)

Después de probar con diversos modelos se encontró que el que mejor se ajustó a los datos fue aquel donde cada una de las dimensiones se consideró de manera independiente, en la Tabla 3 se muestra el valor del coeficiente (cof) , el p-valor ( $P>|t|$ ) y el intervalo de confianza al 95% (IC 95%) del modelo estimado. El panel fue homocedástico y no se presentaron problemas de autocorrelación.

Tabla 3. GLS para el Índice de Abandono

Dimensiones	Cof	P> t	IC 95%
Individuales (ind2)	0.033	<0.001	0.023; 0.043
Individuales (ind3)	0.139	<0.001	0.126; 0.151
Institucionales (ins2)	0.014	0.004	0.004; 0.023
Institucionales (ins3)	0.130	<0.001	0.109; 0.150
Económicas (eco2)	0.018	<0.001	0.009; 0.026
Económicas (eco3)	0.126	<0.001	0.104; 0.147
Social/Salud (soc2)	0.015	0.001	0.006; 0.024
Interacción (I2)	0.126	<0.001	0.107; 0.144
Interacción (I22)	0.100	<0.001	0.081; 0.117
DI	0.015	0.072	-0.001; 0.032
Constante	-0.003	0.037	-0.005; -0.000

Con los coeficientes de la estimación se generó el índice de abandono, el cual mostró diferencias

significativas por diferencia de medias entre los estudiantes de ambos tipos de universidades  $0.3548 \pm 0.1705$  en la UPu y  $0.3025 \pm 0.1533$  en la UPr con  $p = 0.042$ . Este IA se dividió en quintiles de riesgo siendo el primero el de más bajo riesgo de abandono, en la Tabla 4 se muestran los quintiles, el IA generado y el código asociado a cada uno. Esto permitió contrastar los niveles de calificados en las dimensiones con la descripción en términos de riesgo que hace el IA calcula.

**Tabla 4.** IA por quintiles de Riesgo

Quintil	Código	IA	Quintil	Código	IA
1	11111	0.059	4	21222	0.399
	11112	0.074		21232	0.497
	11121	0.059		22212	0.413
	11211	0.077		22221	0.398
	11221	0.173		22222	0.494
	12111	0.073		23211	0.420
	21111	0.092		31113	0.407
	21121	0.189		31123	0.491
	31111	0.198		31212	0.411
	2	11312		0.284	32112
12221		0.278	32122	0.499	
13121		0.273	32211	0.410	
21112		0.204	33111	0.412	
21211		0.207	33121	0.496	
22111		0.203	21233	0.600	
31121		0.282	22322	0.606	
11223		0.383	31222	0.503	
12212		0.294	31322	0.604	
21122		0.295	32123	0.602	
3	21221	0.298	5	32212	0.517
	31112	0.297		32213	0.619
	31122	0.394		32221	0.501
	31211	0.300		32222	0.603
	31221	0.396		32232	0.700
	32121	0.392		32233	0.803
				32311	0.506

Aunque el IA recoge la mayor variabilidad posible, se encontró que ciertas dimensiones mal calificadas por los estudiantes no están determinando la asignación del riesgo de

abandono como es el caso de la orientación profesional previa.

#### 4. Conclusiones

Los resultados del modelo permiten explorar condiciones de riesgo de abandono que contribuyen con el diseño de políticas orientadas a la retención estudiantil, sin embargo, las estrategias de intervención deben centrarse en aquellas variables que pueden ser afectadas y que aparecen como fuertes determinantes de las decisiones estudiantiles.

Es necesario resaltar la diferencia identificada entre el contexto público y privado, en la que se presenta una evaluación diferente de las condiciones que pueden favorecer el abandono universitario, permitiendo ello pensar en estrategias diferenciadoras relacionadas con los escenarios institucionales y socio-económicos.

Llama igualmente la atención en el proceso de toma de decisiones explorado, en el que se encuentra una mayor posibilidad de cambiar de carrera que de cambiar de institución. Esto sugiere referentes o imaginarios relacionados con las instituciones o con la educación superior, que le dan un lugar distinto al programa elegido, y a la orientación en la elección de un programa académico.

Si bien el procesamiento de información racional-emocional es afectado por creencias, expectativas, experiencias y conocimientos, el peso, lugar o representación que un individuo parece darle al proyecto de formación en una institución, tiene un lugar importante en la decisión de abandonarlo o no.

Explorar estas diferencias, y la importancia que se le puede dar en un momento determinado a una situación o condición que puede influir en la decisión de terminar los estudios, es fundamental si se quiere considerar el factor individual e intrínseco que hace que dos estudiantes ante un mismo evento tomen decisiones distintas

Si bien la orientación vocacional ha sido considerada como un factor importante relacionado con el abandono (Ministerio de Educación, 2009) (Díaz Peralta, 2008)

(Giovagnoli, 2002) (De Vries, Arenas, Romero Muñoz, & Hernández Saldaña, 2011) la población de este estudio no la percibe como un riesgo para abandonar. Es importante aclarar que generalmente la orientación vocacional ha sido indagada como el proceso de acompañamiento recibido para elegir estudios superiores, pero realmente la orientación vocacional se brinda durante toda la vida y debe hacer parte también de los procesos de formación educativa desde la infancia.

Tomar la decisión de abandonar o no en un escenario de riesgo posible, hace alusión a un proceso cognitivo complejo, que involucra lo emocional, lo psicobiológico, y del que se ocupan las neurociencias actualmente. (Damasio, 2001). En el entretejido neurobiológico en el que se inscriben vivencias, proyectos, sentidos de vida, y mediados por la habilidad y condición emocional que permite evaluar una situación y encontrar una alternativa, los estudiantes eligen permanecer o abandonar los estudios superiores. Los resultados del modelo permiten diseñar políticas orientadas a la retención estudiantil, sin embargo, las estrategias de intervención deben centrarse en aquellas variables que pueden ser afectadas y que aparecen como fuertes determinantes de las decisiones estudiantiles..

## Referencias

- Kahneman D, Tversky A., (1979). Prospect Theory: An Analysis of Decision under Risk. *Econometrica*. 47; 263-291.
- Simon H. Rational Decision Making in Business Organizations. *The American Economic Review*, Vol. 69, No. 4 (Sep., 1979), pp. 493-513 Published.
- Tinto, V. (1975). Dropout From Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research, *Review of Education Research*, 45, 89-125.
- Bean, J. P. (1980). Student Attrition, Intentions and Confidence. *Research in Higher Education*, 17, 291-320.
- Cabrera, A., Nora, A y Castañeda, M., (1993). College Persistence: Structural Equations Modelling Test of Integrated Model of Student Retention, *Journal of Higher Education*, 64(2).123-320.
- Spady, W. (1970). Dropout from Higher Education: An Interdisciplinary Review and Synthesis, *Interchange* 1, 64-85.
- Pascarella, E. Terenzini, P (1980). Predicting Freshman Persistence and Voluntary Dropout Decisions from a Theoretical Model. *The Journal of Higher Education*, Vol. 51, No. 1 (Jan. - Feb., 1980), pp. 60-75.
- Cornwell, C. (2002). The Enrollment Effects of Merit-Based Financial Aid: Evidence from Georgia's HOPE Scholarship. University of Georgia, Department of Economics.
- Cameron, S y Taber, C. (2001). Estimation of Education Borrowing Constraint using Returns Schooling. NBER working paper, No.W7761.
- Cameron, S. and Heckman, J., (1998). Life Cycle Schooling and Dynamic Selection Bias: Models and Evidence for Five Cohorts of American Males. *The Journal of Political Economy*, 106, 262-333.
- DesJardins, S., Ahlburg, D., and McCall, B., (2002). A Temporal Investigation of Factors Related to Timely Degree Completion. *The Journal of Higher Education*, 73, 555-581.
- Aleman, R., (1990). Modelación de la duración de estudios universitarios: una aplicación a la universidad de Barcelona. Tesis doctoral, Universidad de Barcelona.
- DesJardins, S., Ahlburg, D., and McCall, B., (2001). Simulating the Longitudinal Effects of Changes in Financial Aid on Student Departure from College. *Journal of Human Resources*, 37, 653-679.
- Booth, A. and Satchell, S., (1995). The Hazards of Doing a PhD: An Analysis of Completion and Withdrawal Rates of British PhD Students in the 1980s. *Journal of the Royal Statistical Society*, A158, 297-318.
- Häkkinen, L. and Uusitalo, R., (2003). The Effect of a Student Aid Reform on Graduation: A Duration Analysis. Working Paper Series No. 8, Department of Economics, Uppsala University.
- Willett, J.B. and Singer, J.D., (1991). From Whether to When: New Methods for Studying Student Dropout and Teacher Attrition. *Review of Educational Research*, 61, 407-450.
- Giovagnoli, P. (2002). Determinantes de la deserción y graduación universitaria: una aplicación utilizando modelos de duración," Documento de Trabajo 37, Universidad Nacional de la Plata.
- Ruthaychonnee Sittichai (2012) "Why are there dropouts among university students? Experiences in a Thai University". *International Journal of Educational Development* 32:283-289
- Dolan, P. (1997). "Modeling Valuations for EuroQol Health States," *Medical Care*, 35, 1095-1108.
- Neumann, V., y Morgenstern O., (1944): *Theory of Games and Economic Behavior*. Princeton, NJ. Princeton University Press.
- Tversky A y Kahneman D (1974). Judgment under Uncertainty: Heuristics and Biases Biases in judgments reveal some heuristics of thinking under uncertainty. *SCIENCE*, 1974;VOL. 185.

- Greenleaf, Eric, and Don Lehmann. Reasons for Substantial Delay in Consumer Decision Making. *Journal of Consumer Research* 1985; 22, 186–199.
- Tversky A y Shafir E. Choice under conflict: The dynamics of deferred decision. *Psychological science*, 1992; 3(6), 358-361.
- Arai, M.; Billot, A. and Lanfranchi, J. (1999). “Learning by Helping: A Bounded Rationality Model of Mentoring”. *Research Papers in Economics* 1999:14, Stockholm University, Department of Economics.
- Bao, T.; Hommes, C.H.; Sonnemans, J.; Tuinstra, J. (2010). “Individual Expectations, Limited Rationality and Aggregate Outcomes,” CeNDEF Working Papers 10-07, Universiteit van Amsterdam, Center for Nonlinear Dynamics in Economics and Finance.
- Contini, B. and Morini, M. (2007). “Testing Bounded Rationality against Full Rationality in Job Changing Behavior”. IZA Discussion Papers 3148, Institute for the Study of Labor (IZA). 10-07, Universiteit van Amsterdam, Center for Nonlinear Dynamics in Economics and Finance.
- Diasakos, T. (2008). “Complexity and Bounded Rationality in Individual Decision Problems”. Carlo Alberto Notebooks 90, Collegio Carlo Alberto.
- Ernst F. and Jean-Robert T. (2008). “Limited Rationality and Strategic Interaction, The Impact of the Strategic Environment on Nominal Inertia”. *Econometrica*, Vol. 76, No. 2 (March), 353–394.
- Fiori S. (2005). “Simon's Bounded Rationality. Origins and use in economic theory”. CESMEP Working Papers 200509, University of Turin.
- Kaufman, B.E., (1999). “Emotional arousal as a source of bounded rationality”. *Journal of Economic Behavior and Organization* 38, 135–144.
- Oprean C., Fabian R., Brumarc C., Bärbatd B. (2011). “Bounded Rationality for “Just In Time” Education”. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 30, 983 – 987.
- Pouget S. (2007). “Financial market design and bounded rationality: An experiment” *Journal of Financial Markets* 10, 287–317.
- Yao J. and Li D. (2013). “Bounded rationality as a source of loss aversion and optimism: A study of psychological adaptation under incomplete information”. *Journal of Economic Dynamics & Control* 37, 18–31.
- Damasio, A. R. (2001). *El error de Descartes: la emoción, la razón y el cerebro humano*. España: Editorial Crítica.
- De Vries, W., Arenas, P. L., Romero Muñoz, J. F., & Hernández Saldaña, I. (2011). ¿Desertores o decepcionados? Distintas causas para abandonar los estudios universitario. *Revista de la educación superior*, 29-50.
- Díaz Peralta, C. (2008). Modelo conceptual para la deserción estudiantil universitaria chilena. *Estudios Pedagógicos*, 65-86.
- Giovagnoli, P. I. (2002). Determinantes de la deserción y graduación universitaria: Una aplicación utilizando modelos de duración. Universidad Nacional de la Plata.
- Ministerio de Educación. (2009). Deserción estudiantil en la educación superior colombiana. Metodología de seguimiento, diagnóstico y elementos para su prevención. Recuperado el 1 de octubre de 2013, de [http://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-254702\\_libro\\_desercion.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-254702_libro_desercion.pdf)

## Apéndice

### Cuestionario de Percepción de Riesgo de Abandono en Estudiantes de Educación Superior

**Nota:** esta encuesta se aplica para estudiar los aspectos que influyen en el riesgo de abandono estudiantil universitario. La información suministrada es de carácter confidencial y no será utilizada para otros fines diferentes al estudio.

#### 1. Características Generales

Carrera											Estado Civil					
Semestre actual											Soltero	1	Unión Libre	3	Otro	5
Fecha de Nacimiento	d	d	m	m	a	a	a	a			Casado	2	Separado	4		
En qué semestre ingresó a la IES	a	a	a	a	s	s					Estrato					
En qué año terminó el bachillerato?	a	a	a	a							Trabaja?	Si	1	No	2	
Su colegio era	Público		1								Tiene personas a cargo?	Si	1	No	2	
	Privado		2								Recibe ayuda económica adicional	Si	1	No	2	
Sexo	Hombre		1		Mujer		2									

2. Señale con una X, en el cuadro correspondiente de cada grupo, la respuesta que mejor describa su situación como estudiante el día de hoy.

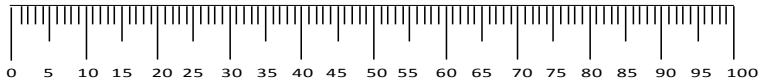
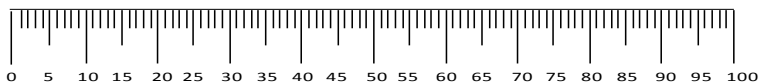
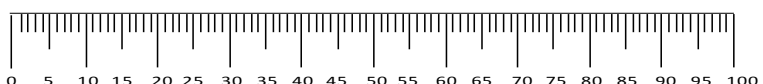


Dimensiones	Preguntas	Opciones
Individuales	Recibí orientación previa para elegir la carrera	<input type="checkbox"/>
	Recibí alguna orientación previa para elegir la carrera	<input type="checkbox"/>
	No recibí orientación previa para elegir la carrera	<input type="checkbox"/>
Institucionales	No he tenido problemas para adaptarme al ambiente institucional	<input type="checkbox"/>
	Tengo algunos problemas para adaptarme al ambiente institucional	<input type="checkbox"/>
	Soy incapaz de adaptarme al ambiente institucional	<input type="checkbox"/>
Económicas	No tengo dificultades económicas para estudiar	<input type="checkbox"/>
	Tengo algunos problemas económicos pero puedo seguir estudiando	<input type="checkbox"/>
	Tengo dificultades económicas que me impiden estudiar	<input type="checkbox"/>
Sociales y de Salud (estrés, ansiedad, depresión, dificultad para socializar u otro malestar que afecte mis estudios)	No tengo ningún problema que afecte mi rendimiento académico	<input type="checkbox"/>
	Tengo algunos problemas que están afectando mi rendimiento académico	<input type="checkbox"/>
	Tengo muchos problemas que están afectando mi rendimiento académico	<input type="checkbox"/>
Académicas	Estoy satisfecho con mi carrera	<input type="checkbox"/>
	Estoy moderadamente satisfecho con mi carrera	<input type="checkbox"/>
	No estoy satisfecho con mi carrera	<input type="checkbox"/>

3. Señale en una escala de 0 a 100, cómo considera hoy su riesgo de abandono: Siendo 0 ningún riesgo y 100 abandono inminente.

Del programa


De la Institución

4. Señale en una escala de 0 a 100 cómo están, en términos de riesgo de abandono, las siguientes dimensiones en el día de hoy. Siendo 0 ningún riesgo por dicha dimensión y 100 abandono inminente.


Dimensiones	Preguntas
Individuales	
Institucionales	
Económicas	
Sociales y de Salud (estrés, ansiedad, depresión, dificultad para socializar u otro malestar que afecte mis estudios)	
Académicas	

5. Suponga que dentro de los próximos dos semestres académicos usted se enfrenta a uno de los siguientes escenarios, señale en una escala de 0 – 100 cuál sería su nivel de riesgo de abandono.

**Escenario A:**  
 Usted es un estudiante que no recibió alguna orientación previa para la elección de la carrera que está cursando, no ha tenido problemas para adaptarse al ritmo institucional, no tiene dificultades económicas, tiene algunas dificultades sociales y emocionales que han afectado su desempeño académico y está satisfecho con su carrera.



**Escenario B:**  
 Usted es un estudiante que recibió orientación para la elección de la carrera, no ha tenido problemas para adaptarse al ritmo institucional, tiene dificultades económicas, no tiene dificultad social o emocional que afecte su desempeño académico y está moderadamente satisfecho con su carrera.



## **Título: Percepción de éxito escolar en estudiantes universitarios**

Línea 1: Factores asociados al abandono. Tipos y perfiles de abandono.

Silva Gutiérrez, Cecilia  
Motte Nolasco, Arlette  
García Silva, María Fernanda

Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.  
México  
csilva@posgrado.unam.mx

El presente estudio tuvo como objetivo explorar la percepción de los estudiantes respecto a la formación que reciben y su desempeño académico. Para ello, se decidió utilizar herramientas cualitativas que permitieran recabar información de este tema multidimensional que es el éxito escolar, a partir de la discusión activa de alumnos de diversos semestres que cursan una licenciatura. Específicamente, se utilizó la técnica de grupos focales, mediante una entrevista semiestructurada a 52 estudiantes, 14 hombres y 38 mujeres de la carrera de psicología de una Institución de Educación Superior (IES) de la Ciudad de México. Los participantes tuvieron una edad promedio de 20 años. En cada grupo participaron estudiantes con promedios superiores a 9 e inferiores a 8. Los estudiantes con promedios más altos señalaron las características personales (capacidad para solucionar problemas, la disciplina y la persistencia) como aquellas que distinguen a los estudiantes exitosos. También mencionan como factores que influyen en el éxito escolar el apoyo familiar, en sí mismo, la institución, los profesores y la situación económica y en último lugar sus expectativas respecto a la carrera y el plan de estudios. Los estudiantes con los promedios más bajos reconocieron como más importantes los factores relacionados con factores externos a ellos como la preparación de los profesores o el apoyo que perciben de su grupo de referencia.

Palabras clave: Educación superior. Éxito escolar. Expectativas académicas. Grupos Focales.

### Propósito

Conocer si las percepciones de los estudiantes respecto a la formación que reciben tienen relación con su desempeño académico

ambos casos su condición es multifactorial y por ende su estudio es complejo.

### Fundamentación

Para abordar el tema del desempeño escolar existen diversos posicionamientos, desde aquellos que investigan factores asociados al fracaso hasta los vinculados al éxito escolar, en

Este estudio se centró en las variables vinculadas con el éxito escolar de un estudiante, tanto las internas (de tipo personal) hasta las externas (relacionadas con el entorno familiar y social en la que se desenvuelven, externos como la institución y los docentes).

Edel (2003) al estudiar las situaciones de éxito asociadas con estudiantes de bachillerato, encontró que la autopercepción de la habilidad y se relacionan con la estima de los estudiantes



de desempeño sobresaliente, lo cual es congruente con el estudio de Hansford y Hattie (1982), en el cual se pudo encontrar una relación positiva y moderada entre las automedidas de las habilidades personales y las medidas de ejecución. Sin embargo, cuando la situación es de bajo desempeño, las relación cambia pues parece que para quienes están en esa situación, reconocer que se invirtió gran esfuerzo implica poseer poca habilidad, lo que puede generar sentimientos negativos. Así, la percepción del esfuerzo puede convertirse en una amenaza para los estudiantes, ya que éstos deben esforzarse para evitar la desaprobación del profesor, pero no demasiado, porque en caso de fracaso, sufren un sentimiento de humillación e inhabilidad.

Otra variable de estudio ha sido el desarrollo de habilidades sociales en los estudiantes y su nexos con el desempeño académico. Se encontró que las limitaciones en el desarrollo de las relaciones sociales generaron riesgos diversos, como abandono escolar, bajo rendimiento y otras dificultades escolares (Urrutia, Varela, Fortoul, et al., 2011).

Imran, Sarwar y Naveed (2011) proponen que la variable que mejor refleja los logros académicos es la de altas expectativas académicas. Looker y Pineo (1983), mencionan que hay mayores expectativas en la escolaridad de los hijos dependiendo de la escolaridad de los padres, lo cual influirá positivamente en el aprovechamiento.

Por su parte, Heikkilä y Lonka (2006) proponen que los estudiantes que adaptan sus estrategias cognitivas logran mejorar sus posibilidades de éxito académico pues son capaces de reflexionar sobre sus concepciones ante el aprendizaje, las orientaciones motivacionales y su regulación para aprender diferentes tipos de contenidos.

Otros estudios han encontrado resultados similares (Negrete & Reyes, 1988), que postulan que mediante sus hábitos de estudio el alumno refleja los recursos con los que cuenta para su desempeño escolar. En contraste, Cordero (1986) y Zaldívar (1986) mencionan que los problemas de aprendizaje se pueden deber a dificultades en las habilidades metacognoscitivas ya que los estudiantes no exitosos no son capaces de encontrar estrategias de solución a los problemas que se les presentan.

González-Pienda, Núñez, Álvarez,; González-Pumariega, S. et. al. (2002) encontraron que los estudiantes con dificultades de aprendizaje, en relación a sus iguales sin dificultades, presentan una imagen de sí mismos más negativa a nivel general y, especialmente, en las distintas áreas académicas, aunque también en las dimensiones de naturaleza social; atribuyen sus fracasos más a causas internas que externas y se responsabilizan menos de sus éxitos, aunque en ambos casos consideran el esfuerzo como factor fundamental de cara a sus resultados académicos; finalmente, se encuentran menos motivados hacia el aprendizaje escolar y la búsqueda de aprobación social.

Adicionalmente, se sabe que la confirmación de la expectativa de éxito es importante pues cuando esto sucede, los atributos de causalidad relacionados con el éxito se vinculan con la autoestima. Cuando las expectativas no se cumplen, disminuye la motivación al logro (Midkiff y Griffin, 1992).

López, Villatoro, Medina-Mora y Juárez (1996) proponen un tipo de evaluación realizada en función del *Rendimiento Suficiente*, que hace referencia a los conocimientos adquiridos previamente y que se reflejan en las calificaciones que el alumno va obteniendo en su historia académica; o bien, se puede evaluar en función del *Rendimiento Satisfactorio*, en donde se toma como referencia la capacidad

intelectual del sujeto y la consiguiente evaluación de las habilidades y capacidades reales de cada uno de los alumnos. No obstante, Duckworth & Seligman (2005) encontraron que el desempeño académico guarda una relación más estrecha con la autodisciplina que con la inteligencia, ya que el tiempo que puede tardar la gratificación ocasiona que los estudiantes con un bajo desempeño sean incapaces de demorarla lo suficiente para alcanzar sus competencias académicas, en cambio los estudiantes con un buen desempeño son capaces de postergar la meta a corto plazo para la ganancia en el largo plazo que constituye la culminación de sus logros académicos.

En congruencia con lo anterior, Haddad (1991) encontró que las características personales de los alumnos (como la autodisciplina), así como los factores no relacionados con la escuela son importantes para predecir el aprovechamiento, mientras que los factores relacionados con la escuela poco influyen en él.

Por otro lado, para Corral (1997) el aprovechamiento está conformado por la historia académica del alumno, la condición de regular/irregular, el número de materias aprobadas/reprobadas, el número de exámenes que se han presentado para acreditar una asignatura, el número de créditos acumulados y las calificaciones obtenidas. Por lo tanto, se visualiza como un constructo multicausado donde interactúan tanto variables adjudicadas al propio individuo como al contexto. El aprovechamiento escolar es un indicador que está relacionado con el desempeño, ya que la medida depende del conjunto de calificaciones obtenidas y que están contenidas en el historial académico.

Sin embargo, hay variables pedagógicas que pueden influir en el aprovechamiento escolar factores fisiológicos, factores personales como variables de personalidad, motivación,

actitudes y afectos (Otto y Smith, 1980; Heyneman y Loxely, 1983).

Dentro de los factores de tipo social se encuentran el medio ambiente que rodea al estudiante así como la educación que le fue brindado en el hogar. Pontello (1989) encontró que 80% en varones presentaban problemas de aprendizaje con relación a las mujeres, en primer lugar por la educación diferenciada debido a roles de género y en segundo lugar por los factores de maduración presentados de manera tardía en los hombres. Las características socioeconómicas son importantes también influyen en el desarrollo del currículum y cumplimiento de metas (Reid, 1984) y la conducta disruptiva en la escuela se relaciona fuertemente con el ausentismo persistente e injustificado.

Finalmente, González, Donolo y Rinaudo (2009) analizaron los nexos entre las metas de logro y emociones relacionadas con las clases encontraron que la meta de aprendizaje-aproximación se asoció positivamente a emociones positivas, y negativamente a emociones negativas; por su parte la meta de rendimiento-evitación se relacionó positiva e intensamente con emociones negativas, de forma análoga a la meta de aprendizaje- evitación.

## Método

Se realizó una revisión de la literatura existente sobre la percepción y atribución del éxito escolar, con la finalidad de determinar las dimensiones sobre las cuáles se elaborarían los reactivos para los grupos focales. Se determinaron cuatro ejes relacionados con:

- Habilidades cognitivas: Que corresponde al desarrollo de un pensamiento crítico y analítico que favorece la capacidad de

análisis y síntesis de la información, así como una correcta comunicación oral y escrita.

- Conocimientos: relacionados con lo que se sabe de la profesión, los aspectos teóricos y prácticos de la disciplina, y las expectativas acerca de la entidad académica.
- Características personales tales como: sensibilidad social, actitud de servicio, compromiso, tolerancia, respeto, etc.
- Atribución de éxito escolar. El cual puede ser intrínseco o extrínseco.

Como guía para la dinámica, se definieron 3 preguntas por categoría, mismas que fueron puestas a consideración de 7 jueces a fin de probar su pertinencia a la categoría y la claridad en su planteamiento.

Finalmente, se elaboró una guía de entrevista semiestructurada con preguntas para cada eje con el propósito de que las sesiones conservaran la misma estructura.

De manera intencional y no probabilística se invitó a estudiantes que cursaban segundo, cuarto, sexto y octavo semestre de la Licenciatura en Psicología a participar en un grupo focal, conformado por seis o siete integrantes. Se buscó que los participantes en cada grupo tuvieran promedios mayores a 9 y menores a 8.

Se realizaron ocho grupos focales donde participaron alumnos de diferentes semestres, promedios y áreas de una licenciatura, en un salón que permitía cambios en la disposición del mobiliario. Cada grupo fue conducido por

dos personas a cargo de la dirección. Las sesiones tuvieron una duración de entre dos y dos horas y media.

Las sesiones fueron grabadas con previo consentimiento informado de los participantes para su posterior transcripción.

Una vez transcritas, se realizó un análisis de contenido de las sesiones mediante un análisis semántico de las oraciones como unidad de análisis. Después fueron agrupadas las respuestas para determinar sus frecuencias.

### Resultados

Participaron 52 alumnos, de estos 14 fueron hombres y 38 mujeres con una edad promedio de 20 años quienes cursaban segundo, cuarto, sexto y octavo semestre de la licenciatura en Psicología.

Como se mencionó anteriormente, el primer momento de los grupos focales consistió en indagar cuáles eran las habilidades cognitivas que los participantes consideraban como necesarias para que un estudiante universitario alcance el éxito en la licenciatura. En la Tabla 1 puede observarse que la mayoría refirió a la memoria y la atención en contraparte sólo dos alumnos que mencionaron la creatividad o tener una formación crítica.

Tabla 1. Resultados de análisis de contenido para habilidades cognitivas

<b>Habilidades Cognitivas</b>	<b>Frecuencia</b>
Memoria	13
Atención	13
Comprensión	11
Análisis	10
Iniciativa	9
Resolución de problemas	9
Organización	8
Planeación	6
Lingüísticas	4

Razonamiento	4
Concentración	3
Asimilación	2
Creatividad	2
Formación crítica	2
Percepción	2
Síntesis	2

En cuanto a las características personales que consideraron importante para el éxito escolar mencionan como la más importante ser responsable seguida de habilidades sociales y motivación.

Tabla 2. Resultados de análisis de contenido para características personales

Características personales	Frecuencia
Responsabilidad	12
Habilidades sociales	7
Motivación	7
Organización	6
Perseverancia	6
Trabajo en equipo	6
Iniciativa	5
Autocrítico	4
Compromiso	4
Disciplina	4
Autocontrol	3
Constancia	3
Humildad	3
Respeto	3
Ser abiertos	3
Autoconocimiento	2
Autosuficiente/independiente	2
Coherencia	2
Curiosidad	2
Determinación	2
Establecimiento de metas	2
Facilidad de palabra	2
Motivación hacia el estudio	2
Paciencia	2
Pasión	2
Puntualidad	2
Seguridad	2
Ser observador	2
Ser reflexivo	2

Al preguntarles de qué o de quién depende el éxito escolar (ver Tabla 3) todos mencionaron que de uno mismo pero agregaron algunos otros aspectos como la familia, los compañeros o el dinero.

Tabla 3. Resultados de análisis de contenido de qué/quién depende el éxito escolar

De qué/quién depende	Frecuencia
Sí mismo	52
Familia	23
Amigos/compañeros/ conocidos	13
Situación económica	13
Profesor	12
Equilibrio emocional	8
Formación básica	8
Escuela/Institución/ Universidad	7
Recursos didácticos	5
Disponibilidad de tiempo	3
Salud	3

Como puede observarse en la Tabla 4 la mayoría de los alumnos ha experimentado cambios acerca de la idea que tenían al iniciar la carrera de Psicología por ejemplo: que la psicología sólo consistía en dar consulta y ayudar a superar las tristezas, que se trabaja con hipnosis, los sueños, o el color con el que te vistes. Que la psicología servía “para ayudar a las personas”.

De los participantes, sólo 29 consideraron haber ampliado su concepción de la carrera: porque nada más se tenía el conocimiento del área Clínica y Organizacional y reportaron que actualmente conocían más campos de acción de la Psicología (Educativa, Ciencias Cognitivas y del Comportamiento, Psicobiología Neurociencias y Procesos Psicosociales y Culturales). Además consideraron importante la relación de la Psicología con diferentes ciencias para un trabajo multidisciplinario y con poder generar investigación y diferentes estrategias de intervención.

Los cuatro alumnos que se sintieron un tanto decepcionados lo relacionaron principalmente con la manera en cómo imparten clases algunos de sus profesores y porque con lo visto hasta ese momento hacía ver la psicología como una serie de datos curiosos pero sin saber cómo poner en práctica la información recibida.

Tabla 4. Resultados de análisis de contenido de ideas que tenían y tiene sobre la carrera

Ideas acerca de la carrera	Frecuencia
Cambio	44
Amplio	29
Decepción profesores y/o plan de estudios	4

Al realizar en análisis del discurso de cada uno de los 52 participantes, se pudo observar que la frecuencia en las respuestas de los participantes era consistentemente mayor en el caso de quienes superaban el 9 de calificación; fueron ellos quienes se mostraron más activos y asertivos al comunicar sus opiniones además de que la jerarquización de elementos resultaba distinta a la de sus compañeros con los promedios más bajos, quienes reportaban más situaciones extrínsecas como factores que influyen en el desempeño y tendían, con menor frecuencia, a reconocer como propia la responsabilidad que tiene el estudiante sobre su éxito o fracaso escolar; fue notorio que esos participantes expresaban con mayor frecuencia y de manera más enfática, que una parte importante de la responsabilidad del desempeño de un estudiante corresponde a los profesores, los planes de estudio y la institución, en tanto que los participantes con mejores promedios reportaban que un buen estudiante puede ser exitoso independientemente de la calidad de sus profesores o de la institución en donde es formado.

Contribuciones al tema y conclusiones.

Los resultados arrojan información sobre las características personales, académicas y sociales que los estudiantes identifican como relacionadas con la probabilidad de éxito académico tales como: capacidad para solucionar problemas, disciplina y persistencia.

También mencionaron como factores que influyen en el éxito escolar el apoyo familiar, la institución, los profesores y la situación económica de los alumnos. Sin embargo, estos factores aparecen como complementarios, pues reportan que el éxito o el fracaso depende primordialmente del propio estudiante independientemente de los apoyos externos con los que cuentas. Es decir, los estudiantes con mejores promedios parecen asumir la responsabilidad que tienen para con su formación y parecieran actuar regidos por motivaciones internas apuntaladas en el reconocimiento de cualidades y habilidades intrínsecas. En cambio, los estudiantes que no tenían los mejores promedios, solían responsabilizar primero a la institución, sus profesores y recursos como factores de influencia directa con su desempeño, aunque también reconocían que los factores personales resultaban importantes para alcanzar el éxito. Sin embargo, expresaban que aunque el estudiante contara con las características internas necesarias, la institución podía obstaculizar su trayectoria.

Finalmente, el cumplimiento o la decepción en las expectativas respecto a la carrera y el plan de estudios, resultó, para todos los participantes, en un factor que identificaron como importante, pues suponen que en la medida en que la carrera cumple las expectativas, es más probable alcanzar el éxito, aún cuando el conocimiento acerca de la misma cambie con el tiempo.

Probablemente, valdría la pena concientizar a los estudiantes de todos los niveles que su formación depende de ellos mismos e implementar estrategias para que, desde la llegada de los jóvenes a la universidad, reciban información sobre su carrera a fin de evitar contradicciones entre las expectativas generadas y la realidad que viven en lo cotidiano.

## Referencias

- Avanzini, G. (1985). El fracaso escolar. Barcelona: Herder.
- Banchkoff, E. y Tirado, F. (1994). Estructura y lógica del examen de habilidades y conocimientos básicos (ESCOBA). *Revista Sonorense de psicología*, 8, 21-33.
- Bermeo, Y.M. (2006). Perfil de éxito del alumno de nuevo ingreso de la FES Zaragoza-UNAM. Tesis de licenciatura, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, México.
- Camarena, C.R., Chávez, G.A.M. y Gómez, V.J. (1985). Reflexiones en torno al rendimiento escolar y la eficiencia terminal, *Revista de Educación Superior*, 13: 34-63.
- Chaín, R.R. y Ramírez, M.C. (1996). Trayectoria escolar: un estudio sobre la eficiencia en educación superior. *Memorias del II Foro nacional de evaluación educativa*, CENEVAL: México.
- Corral, V.V. (1997). Disposiciones psicológicas. Un análisis de las propensiones, capacidades y tendencias del comportamiento, UNISON: México.
- Correa F.E. (2006). Aprovechamiento escolar en estudiantes de nivel medio superior: Desarrollo de un modelo psicopsico-motivacional. Tesis Doctoral, UNAM, México.
- Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2008). Consultado el 11 de octubre en <http://rae.es/>
- Duckworth, A.L. y Seligman, M.E.P. (2005). Self-Discipline Outdoes IQ in Predicting Academic Performance of Adolescents *Psychological Science*, 16: 939. Recuperado el 10 de octubre de 2013 de <http://pss.sagepub.com/content/16/12/939>
- Edel, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*:1 (02).
- Farmer, H., Vispoel, W. y Maher, M. (1991). Achievement contexts: effect of achievement values and causal attributions. *Journal of educational research*, 85 (1): 26-38.
- Felder, R. (1988). Estilos de aprendizaje de los estudiantes y los Profesores de ingeniería. *Educación Química*, 1(3), 110-125.
- Fuentes, N. T. (1995). El estudiante como sujeto del rendimiento académico. *Sintética*, 25, 23-25 México.
- González Lomelí, D. (2001). Un modelo estructural de desempeño escolar en estudiantes de licenciatura. Tesis Doctoral, Facultad de Psicología, México, UNAM.
- González, A., Donolo, D. y Rinaudo, C. (2009). Emociones académicas en universitarios: su relación con las metas de logro. *Ansiedad y Estrés*, 15(2-3): 263-277.
- González-Pienda, J.A.; Núñez, J.C.; Álvarez, L.; González-Pumariega, S.; Roces, C.; González, P.; Muñoz, R. y Bernardo A. (2002). Inducción parental a la autorregulación, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 14( 4): 853-860.
- Hansford, B. C. y Hattie J. A. (1982) *The Relationship Between Self and Achievement/Performance Measures. Review of Educational Research* Spring, 52: 123-142
- Hamui-Sutton, A. y Varela, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en educación médica*, 2(1): 55-60.
- Heikkilä, A. y Lonka, K. (2006). Studying in higher education: students' approaches to learning, self-regulation, and cognitive strategies. *Studies in Higher Education*, 31(1): 99–117.
- Imran, M., Sarwar, M. y Naveed, A. (2011). A Study of Non-cognitive Variables of Academic Achievement at Higher Education: Nominal Group Study. *Asian Social Science*, 7 (7): 53-58.
- Jamet, É. (2006). *Lectura y éxito escolar*. Buenos Aires: FCE.
- López, E. Villatoro, J. Median-Mora, M.E. y Juárez, F. (1996). Aupercepción del rendimiento académico en estudiantes mexicanos. *Revista Mexicana de Psicología*, 13(1):37-47.
- López Olivas, M., (1996). Una contribución tecnológica al diagnóstico psicoeducativo. Tesis Doctoral, Facultad de Psicología, UNAM.
- Maldonado, L. I. (2004). Rendimiento escolar desde un perspectiva psicosocial: capital cultural, locus de control escolar y necesidad de cognición. Tesis de Licenciatura. México. UAM.
- Midkiff, R. y Griffin, F. (1992). The effects of self-esteem and expectancies for success on affective reactions to achievement. *Social behavior and personality*, 20 (4): 273-282.
- Nérci, I.G. (1969). *Hacia una didáctica general dinámica*. Fondo de Cultura, Rio de Janeiro.
- Page, M. (1990). *Hacia un modelo causal del rendimiento académico*. Madrid, España: CIDE.
- Pekrun, R. (2006). The control value theory of achievement emotions: assumptions, corollaries, and implications for

educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18: 315-341.

Pekrun, R., Elliot, A., y Maier, M. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 101, 115-135.

Quesada, C.T. (1998). Variables asociadas al uso de estrategias de aprendizaje. En S. Castañeda (ed), *Evaluación y fomento del desarrollo intelectual en la enseñanza de ciencias, artes y técnicas. Perspectiva internacional en el umbral del siglo XXI*, Porrúa-UNAM-CONACYT: México.

Samperio, L.M., Vidal, R. y López, C.A. (1996). La predictividad de los exámenes de ingreso del CENEVAL. *Memorias del II Foro Nacional de Evaluación Educativa*, México.

Sánchez, S. (1997). *Diccionario de las ciencias de la educación*, Editorial Santillana, México.

Tierno J. B. (1993). *Del fracaso al éxito escolar*. Editorial Plaza Janes, España.

Tinto, V. (1996). *El abandono en los estudios superiores: Una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento*. México: UNAM/ANUIES.

Urrutia, M. E., Varela, M. Fortoul, T. et al. (2011). *Desafíos del universitario. Consejos para el estudiante que se integra a un nuevo ámbito formativo*. México: UNAM.

## PERFILES ASOCIADOS AL ABANDONO ESCOLAR: UN CASO DEL SISTEMA UNIVERSIDAD ABIERTA DE LA UNAM

Línea Temática 1 Factores asociados al abandono. Tipos y perfiles de abandono

BAÑUELOS, Ana Ma.  
GUERRERO, Alfredo  
SANCHEZ, José Luis

Universidad Nacional Autónoma de México - MÉXICO  
e-mail: bama@unam.mx

**Resumen.** El fenómeno del abandono escolar es multifactorial, los estudios indican como posibles causas las condiciones económicas, salud, orientación escolar y el trabajo. Existe una condición adicional cuando se trata de modalidades alternativas al sistema presencial, en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) existen las modalidades abierta y a distancia que operan bajo el Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED). El fenómeno del abandono escolar en estas modalidades puede verse afectado por el tiempo transcurrido entre la culminación del bachillerato y el ingreso a la universidad, las habilidades de estudio, los compromisos laborales y familiares, el acceso a Internet, así como el desconocimiento de las metodologías de enseñanza-aprendizaje particulares. Las investigaciones de abandono en modalidades no presenciales señalan como posibles causas la falta de organización del tiempo para el estudio, la complejidad de las actividades de aprendizaje, la comunicación con el docente, las dificultades en el acceso a los materiales didácticos y el manejo de la plataforma tecnológica. En este trabajo se presentan los resultados de una investigación empírica llevada a cabo con estudiantes del SUAYED de la Facultad de Psicología de la UNAM, con el propósito de identificar el perfil del alumno en situación de riesgo de abandono. La metodología consistió en considerar una muestra de 247 alumnos con un rango de edad que osciló entre los 19 y 62 años y una media de 36; se diseñó un cuestionario de 149 ítems, algunas de las preguntas abarcaron aspectos como situación laboral, condiciones socioeconómicas, condiciones de estudio, antecedentes académicos, habilidades de estudio y trayectoria académica. Para el análisis de los resultados se dividió la muestra en cuartiles de acuerdo al porcentaje de avance curricular relativo, y se aplicó un contraste de frecuencias para identificar diferencias en los alumnos con avance menor al 25% y aquellos con mayor progresión. El avance relativo, versus el avance curricular, se refiere a la trayectoria que ha cubierto un alumno regular inscribiéndose al total de asignaturas según el semestre en que se encuentra, es importante mencionar que el alumno del sistema abierto tiene la oportunidad de avanzar a su propio ritmo y cuenta con el doble del tiempo curricular para concluir los créditos. Los resultados arrojados no muestran diferencias significativas en la mayoría de los rubros respecto a los alumnos con un avance mayor al 25%, y entre los cuartiles 2,3 y 4. En la ponencia se presentan los resultados en detalle.

**Descriptor o Palabras Clave:** Perfil, Abandono, Modalidad Abierta.

### 1. Introducción

A cuarenta años de haberse creado el Sistema Universidad Abierta en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), actualmente incorpora dos modalidades

educativas, la abierta y la educación a distancia lo que lo ha convertido en el Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED) y; de haberse creado la licenciatura en la Facultad de Psicología, se



cuenta con gran experiencia y conocimientos acumulados sobre todos aquellos aspectos operativos en las prácticas docentes y los comportamientos y perfiles de sus estudiantes. De esta experiencia y conocimientos se encuentran los relativos a las causas y/o factores que intervienen en el abandono y rezago de los estudiantes que optan por cursar esta modalidad educativa. Sin embargo, es importante señalar que esta experiencia y conocimientos han sido generados de manera directa en la operación misma del Sistema a lo largo de su historia, más que provenir de estudios empíricos coyunturales o longitudinales. El valor de este tipo de conocimiento y experiencia se encuentra en la posibilidad de contar con categorías y marcos referenciales para poder observar y comprender en su amplitud el fenómeno del abandono, y poder guiar la investigación que se haga sobre estos aspectos centrales.

Con base en esta experiencia y conocimientos acumulados durante cuarenta años, el interés se centró en realizar un estudio con una muestra de estudiantes del Sistema de la modalidad abierta. Se tuvo la oportunidad de hacer este estudio en ocasión de la puesta en práctica de un nuevo plan de estudios para la carrera en el año 2008. Se pudo dar seguimiento de las trayectorias, aprovechamiento, deserción, y condiciones académicas y personales de la primera y segunda cohortes de estudiantes que cursaron la licenciatura con el nuevo plan de estudios; pero también se contó con la posibilidad de poder comparar con los estudiantes de las últimas generaciones del plan anterior (1971). De esta manera, el propósito del trabajo es presentar los resultados de una investigación empírica llevada a cabo con estudiantes del sistema o modalidad abierta de la Facultad de Psicología, cuyo objetivo fue identificar el perfil del alumno en situación de riesgo de abandono. A continuación se presenta la metodología y los resultados obtenidos, no sin antes puntualizar algunas ideas importantes para contextualizar el reporte, clarificar el

objetivo perseguido y delinear el marco teórico con el cual se hacen algunas interpretaciones.

## **2. Abandono escolar**

Los altos índices de abandono y deserción en los sistemas abiertos del nivel superior en México, han sido un rasgo consustancial en la historia de estos sistemas. La creación más reciente de los sistemas a distancia han heredado este rasgo que, valga la analogía, es congénito. Se entiende por deserción “el proceso de abandono voluntario o forzoso de la carrera en que se matricula un estudiante, por la influencia positiva o negativa de circunstancias internas o externas a él”. Esta es una definición hecha por el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC, 2006). Por tanto, en este trabajo se consideran como equivalente los conceptos de abandono y deserción.

En los sistemas a distancia los índices de abandono y rezago son superiores a los de los sistemas abiertos, y los de estos últimos son mayores a los del sistema escolarizado. En el año 1999, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) presentó algunos resultados en los cuales señala que en México el 53% de los alumnos abandonan la universidad durante el primer año de estudios, en los sistemas escolarizados. ¿Cuáles son las razones por las cuales los alumnos que ingresan a los sistemas abiertos y a distancia terminan abandonando sus estudios principalmente en los primeros semestres de la carrera, o rezagándose en los tiempos curriculares y estatutarios para concluir sus estudios?

La pregunta de ninguna manera es nueva. La han planteado muchos educadores y directivos desde hace más de tres décadas, cuando comenzaron a obtenerse los primeros resultados de las primeras cohortes de estudiantes universitarios inscritos en los sistemas abiertos, y también con los primeros

resultados de la puesta en práctica de los sistemas a distancia.

Pero hoy día esa pregunta adquiere nuevas connotaciones de cara al crecimiento y expansión de estos dos sistemas universitarios en el país, pero sobre todo de cara a las tendencias cada vez más fuertes en las políticas oficiales de ver en estos sistemas la alternativa para hacerle frente a los problemas de la creciente demanda de ingreso a la educación superior, los reducidos presupuestos con que se cuenta, las insuficientes infraestructuras escolares, y el impacto profundo de las nuevas tecnologías de la información y comunicación en el campo educativo (ANUIES, 1999).

Se plantea la pregunta en los siguientes términos: ¿Por qué seguir manteniendo los sistemas abiertos (y ahora también los sistemas a distancia) con los mismos cánones de su base filosófica, su modelo educativo, y desde luego, su pedagogía y tecnología, a sabiendas de sus altos índices de abandono y rezago? En otras palabras, no se trata de continuar haciéndole frente a una problemática consustancial de esta clase de sistemas, con acciones aisladas dirigidas a resolver alguna de las causas que originan la deserción y el rezago, sin transformar al sistema de fondo y de conjunto, es decir, manteniendo, como se señaló antes, su base filosófica, modelo educativo, su pedagogía y tecnología.

La experiencia y el conocimiento adquirido en cuarenta años de operación del sistema abierto y casi una década de la puesta en práctica de la modalidad a distancia universitarios, permite plantear que el abandono y el rezago se sitúan en cinco elementos, a saber: el alumno, el docente, el currículum (plan de estudios), la pedagogía (modelo educativo); y el entorno institucional. Estos elementos se agrupan en dos grandes ámbitos de responsabilidades: por una parte el alumno y por otra la institución. Las variables que de una manera u otra, con mayor o menor

profundidad, han sido investigadas de estos cinco elementos, lo han hecho ya sea de manera aislada o bien empleando diseños multifactoriales e incluso modelos de ecuaciones estructurales. Y lo que se puede decir es que no existe un modelo explicativo universal que dé cuenta de las causas que provocan el abandono y rezago en los sistemas universitarios abiertos y a distancia. Pretender construir uno no es precisamente la fórmula ni el camino para resolver el relativo fracaso de estos sistemas educativos. Pero tampoco se niega que hay elementos comunes en los perfiles de los alumnos que cursan estas modalidades educativas y también que hay similitudes, aunque no patrones, en los comportamientos académicos de los estudiantes, lo que los hacen considerarse como grupos exitosos y grupos de riesgo.

Se sostiene lo anterior con base en el reconocimiento, experiencia y conocimiento que tiene cada sistema abierto y a distancia desde su origen, su historia y su circunstancia muy particular, que debe tomarse en cuenta para poder determinar los parámetros del abandono y rezago. Porque cada experiencia es muy particular. Por ejemplo, dentro de la UNAM, aún y cuando el sistema abierto se creó en la década de los setentas en varias facultades, en cada una de ellas su particular manera como se fundó, su desarrollo, es decir, su historia y la circunstancia en la que actualmente opera, es particular y distinta a la de otras carreras dentro de la misma institución.

Lo anterior se menciona para que se comprenda que la intención de compartir los resultados de esta investigación no es otra que la de mostrar, a partir de un caso (la carrera en Psicología), que los factores que operan en favor del abandono pueden enfrentarse exitosamente cuando se operan cambios en las condiciones y prácticas institucionales que pueden apartarse de los cánones con los que se pensaron hace cuarenta años al sistema abierto, pero que reconocen las necesidades,

demandas y expectativas de los alumnos en turno.

Los estudios empíricos sobre el abandono dentro de los sistemas abiertos y a distancia a nivel superior en México son muy pocos. De los estudios realizados sobre el fenómeno del abandono o deserción en los sistemas escolarizados se pueden referir algunos para percatarse del tipo de variable(s) estudiada(s). Así entonces, Bean (1981), ha señalado que los antecedentes académicos de los estudiantes, la interacción de los mismos dentro de la institución, la influencia de factores ambientales, por ejemplo, el apoyo financiero y familiar; además de variables subjetivas como la evaluación que hace el alumno de la institución y la motivación, determinan la permanencia o abandono de los estudiantes en las instituciones educativas. Tinto (1993), por su parte, considera que la permanencia de los estudiantes dentro de la universidad abarca: 1) el historial de los alumnos en términos de sus antecedentes familiares y escolares previos; 2) los objetivos y el compromiso por parte de los alumnos, las aspiraciones personales; 3) las interacciones entre los académicos y entre los otros estudiantes dentro de la institución y 4) compromisos ajenos a la institución. Giovagnoli (2005) mostró que la mayor parte de la deserción, toma lugar durante el primer año de estudios universitarios. Otro hallazgo obtenido fue que los estudiantes, cuyos padres tenían un nivel educativo bajo, tenían un mayor riesgo de abandonar los estudios respecto de aquellos cuyos padres tenían un nivel educativo más alto.

Las propuestas para implementar medidas tendientes a minimizar el rezago y abandono de los estudios van dirigidas a los factores institucionales, en el documento “Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES: propuestas metodológicas para su estudio” (ANUIES 2001), se mencionan los siguientes aspectos:

1.- Los factores curriculares y académicos relacionados con el abandono y el rezago:

- Búsqueda de las causas de la deserción y el rezago
- La transición entre el nivel medio superior y la Universidad
- Los procesos de selección para el ingreso a la educación superior
- El perfil del alumno en el momento del ingreso a la educación superior
- La integración del estudiante al medio académico
- El transcurso de los estudios superiores
- El seguimiento del estudiante a lo largo del proceso de enseñanza aprendizaje

2.- La evaluación del aprendizaje, como herramienta para el seguimiento del desarrollo del estudiante:

- Estrategias orientadas a incrementar la calidad del proceso formativo
- Organización universitaria en su conjunto: nivel de formación y profesionalización de los docentes
- Manera en que se organiza el trabajo académico
- Pertinencia del curriculum
- Apoyos materiales y administrativos
- Características de los estudiantes
- Adecuación del equipamiento (laboratorios, centros de cómputo, bibliotecas, etc.)

Como se puede observar, el problema de la deserción, el rezago y el abandono escolar es multidimensional. Por lo que toca a los sistemas no presenciales, específicamente la modalidad abierta presenta la dificultad de identificar con precisión la población que ha abandonado sus estudios, toda vez que el alumno tiene la oportunidad de avanzar a su propio ritmo y la normativa institucional permite concluir la totalidad de los créditos académicos en el doble del tiempo que el

sistema presencial, en el caso que aquí se presenta, un estudiante del sistema convencional tiene 4 años para terminar la carrera mientras que uno del sistema abierto cuenta con 8, tiempo en el cual puede dejar de inscribir materias y regresar cuando esté listo para continuar con sus estudios. Adicional a esta situación reglamentaria, existen otras variables que afectan la trayectoria académica de los estudiantes, por ejemplo, el tiempo transcurrido entre la culminación del bachillerato y el ingreso a la Universidad (en algunos casos por más de 10 años); habilidades de estudio deficientes; compromisos laborales y familiares, así como el desconocimiento de las metodologías de enseñanza-aprendizaje en la modalidad abierta.

Tras una búsqueda bibliográfica sobre estudios de abandono en sistemas abiertos, se puede afirmar que no existe evidencia empírica que dé cuenta del fenómeno en esta modalidad. Para el caso de la educación a distancia, uno de los estudios más significativos es el de García (2007), quien identifica los siguientes factores: el poco tiempo para el desarrollo de las actividades de aprendizaje; la complejidad de éstas; las dificultades en la comunicación con el docente y las dificultades en el acceso a los materiales didácticos dispuestos en una plataforma tecnológica.

Entre las orientaciones que propone el autor para mejorar las experiencias educativas en esta modalidad de estudio, se encuentran: evaluar constantemente el diseño educativo para evitar reproducir modelos didácticos poco eficientes; considerar el tiempo que el alumno requiere para estudiar los materiales didácticos; flexibilizar las opciones de tareas a realizar, los tiempos destinados a las mismas y las formas de comunicación; desde lo tecnológico, enriquecer el proceso educativo con el uso de recursos o herramientas variadas, disponibles a través de la plataforma y/o fuera de ella, que fomenten la interacción entre los participantes tanto sincrónica como

asincrónicamente y fomentar una comunicación más fluida del asesor con los estudiantes a fin de estimular la permanencia de los mismos en el curso.

En la obra de Claudio Rama (2009) sobre la deserción en las instituciones de educación superior a distancia en América Latina y el Caribe, se presentan diversos estudios realizados por reconocidas instituciones, para el caso de la Universidad a Distancia de Colombia, las causas de deserción escolar son:

- Razones económicas
- Descontento con la metodología a distancia
- Deficiente comunicación, atención y apoyo al aprendizaje
- Disponibilidad de tiempo

La Universidad Abierta para Adultos (UAPA) de República Dominicana, concluye que:

- Los alumnos desertan principalmente en el primer año
- El perfil del desertor es: mujer, soltera, sin hijos, trabajadora, entre los 21-35 años de edad y han dejado de estudiar entre 5-10 años.

Por su parte, la Universidad Tecnológica del Salvador, describen las seis principales causas de la deserción:

- Causas económicas
- Motivos laborales
- Causas de tipo personal o familiar
- Problemas de salud
- Migración en busca de mejores oportunidades de empleo
- Causas de tipo académico

El panorama de la deserción en la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote en Perú es similar a las instituciones anteriores, se concluye que la mayoría de alumnos desertores lo hacen por

motivos laborales, familiares y que pretenden lograr una mejor ubicación laboral, al pretender concluir sus estudios universitarios. La mayoría de alumnos abandona sus estudios en los primeros dos años. Un porcentaje elevado de alumnos expresa su inconformidad con el apoyo en asesoría, y tutorías. Las principales causas de abandono son la falta de tiempo por la dedicación al trabajo y por dificultades económicas para financiar el costo de la carrera.

Con relación al perfil del alumno que cursa el sistema abierto en la Facultad de Psicología, Sánchez, Lámbarri y Sánchez, (1987) identificaron que la población en esa época era predominantemente femenina, jóvenes entre 18 y 23 años. El 76.7% eran solteros y el 100% de nacionalidad mexicana. El 76.7% vivían en el Distrito Federal y el 57% no trabajaba. Algunos de estos rasgos de la población estudiantil han cambiado 26 años después. En efecto, el perfil de los estudiantes del sistema abierto ha cambiado no sólo en sus características socioeconómicas, edad y estado civil, sino también en cuanto a su motivación, expectativas, y horizonte laboral.

### 3. Método

El estudio se llevó a cabo con una muestra de 247 alumnos inscritos en diferentes semestres del sistema abierto de Psicología, de los Planes de Estudio 1971 y 2008 que operaban concurrentemente. Se trató de una muestra no probabilística en tanto que se invitó a participar a una población registrada de 1250 estudiantes.

Para identificar el perfil asociado al abandono escolar, se diseñó un cuestionario de 149 preguntas, conformado por las siguientes secciones: datos personales, situación laboral, condiciones socioeconómicas, condiciones de estudio, antecedentes académicos, habilidades de estudio, expectativas y motivaciones profesionales, trayectoria académica en la carrera de psicología, actividades recreativas y de esparcimiento, y sugerencias acerca del Sistema. La presentación del instrumento fue

en formato digital y estuvo alojado en un sitio web. El procedimiento consistió en enviar por correo electrónico una invitación a la población escolar de alumnos, indicando la dirección del sitio web, lo referente a la identificación y acceso (claves y contraseña), la disponibilidad temporal del cuestionario (3 semanas), se les proporcionó una dirección de correo para que expusieran sus dudas para contestar el mismo y además se garantizó la confidencialidad de la información proporcionada.

De la muestra de alumnos, se seleccionaron aquellos que estuvieron por debajo del cuartil 25 del avance relativo curricular, es decir, del progreso administrativo que debería cubrir un alumno de manera regular, inscribiéndose al total de asignaturas de acuerdo al semestre en que se encuentra inscrito.

Se llevó a cabo un análisis comparativo entre los perfiles de los alumnos del cuartil al que pertenecían los más rezagados, con los del cuartil donde se encontraban los estudiantes más avanzados, con el objeto de determinar los rubros donde se diferencian los que cuentan con un desarrollo menor al 25%, de aquellos con un progreso superior.

### 4. Resultados

Los alumnos que tienen un porcentaje de avance del 25% o menos (cuartil 1) fueron 44, los análisis estadísticos no arrojan diferencias en la mayoría de las variables, respecto a aquellos ubicados en los cuartiles 2,3 y 4, es decir, los casos con un avance relativo curricular mayor, pero sí en comparación con la población total.

Datos generales de la muestra total (247 alumnos)

La edad promedio fue de 36 años, 70% de sexo femenino y 30% del masculino. El 45% son solteros y la mitad de la muestra dice tener de 1 a 3 hijos. El 67.6% trabaja, distribuido de la siguiente manera: en empresa privada el 40.5%, en el gobierno 30.7% y de manera independiente el 23.3%;

en términos generales la jornada de trabajo es semanal (84.1%), mientras que laboran en horario mixto un 42% y matutino un 31% de los casos. Un 39% de los estudiantes reporta depender económicamente de su empleo, el 65% vive en el Distrito Federal mientras que un 34% en el Estado de México.

Estudian en un lugar adecuado el 66.4%, dedicándole más de 4 horas de estudio al día el 50% de los alumnos del cuartil 4 (no se presenta el dato de la población por no encontrarse diferencias significativas), y estudian cuando se les presenta la oportunidad en un 50% de los casos y diariamente el 43%.

El promedio de calificaciones es de 8.7, en un 10.7% de los casos se inscriben a las asignaturas y no las presentan, entre las razones que argumentan se encuentran los problemas personales (73.3%), dificultades académicas (26.7%) y deficiente comprensión de los contenidos (39.5%).

En cuanto a las estrategias de estudio empleadas con mayor frecuencia están: subrayado (90.7%), tomar apuntes (79.3%), leer los temas (77.4%), elaborar resúmenes (64.9%) y realizar ejercicios (55%). El 52% prefiere asesorías grupales y sólo el 43% individuales.

#### Datos cuartil 1

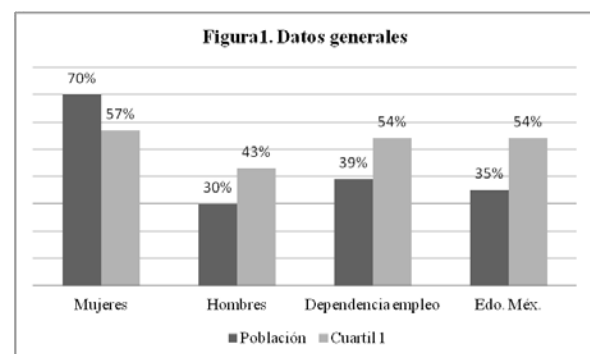
Los resultados dan cuenta de un perfil de alumno en alto riesgo de abandono escolar, debido a dos factores:

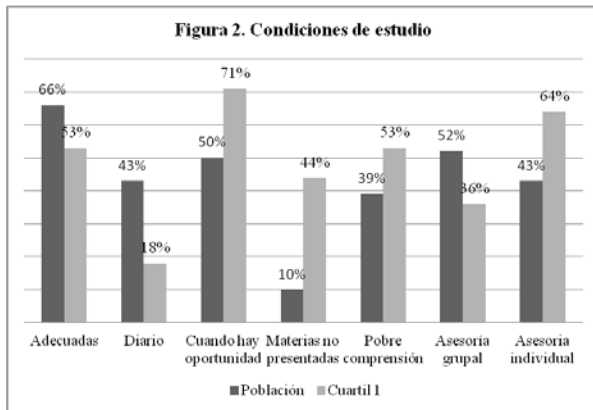
a) las variables asociadas a las circunstancias personales indican que se trata de un grupo un poco más joven (33 años), si bien la proporción de hombres y mujeres se mantiene, en este caso el número de varones es mayor (43%), lo mismo que el lugar de residencia, la mayoría vive en el Distrito Federal, sin embargo, los casos ubicados en este cuartil que viven en el Estado de México es mayor (45%). Y un porcentaje mayor (54%) depende económicamente de su empleo.

b) las variables relacionadas a las condiciones para el estudio reflejan situaciones adversas al no tener un lugar adecuado para estudiar, sólo el 53%, dedicándole más de 4 horas de estudio al día un escaso 19% , estudiando cuando se les presenta la oportunidad un alto 71% de los casos y de manera diaria un pequeño 18%. El promedio de calificaciones es menor (7.1), un alto porcentaje (44%) se inscribe a las asignaturas y no las presentan, refieren dificultades para comprender los contenidos curriculares el 53.5% y la mayoría prefieren asesorías individuales (64%) versus las grupales (36%).

Estos resultados permiten presumir que se trata de alumnos que se encuentran en edad productiva y cuyas responsabilidades laborales se anteponen a sus estudios, lo que se refleja en un rendimiento académico deficiente, condiciones de estudio desfavorable y sin tiempo suficiente para aprender. Los datos coinciden con otros estudios llevados a cabo en modalidades no presenciales donde se señalan como causas de abandono la disponibilidad de tiempo, los compromisos laborales lo que conlleva a situarse en un rango de edad de entre 21 y 35 años (García, 2007 y Rama, 2009).

Las siguientes figuras muestran el comparativo de la población con el cuartil 1, tanto los datos generales como sus condiciones de estudio, Fig. 1 y 2 respectivamente.





## 5. Contribuciones al tema

Los estudios sobre abandono en educación superior son vastos, sin duda, sin embargo, en lo que toca a los sistemas no presenciales como es el caso de las modalidades abierta y a distancia, la literatura no es suficiente. A pesar de que el sistema abierto de la UNAM cuenta con 40 años de existencia, y para el caso de la educación a distancia con menos de 10 (para estudios de licenciatura o pregrado), son escasas las investigaciones en el tema, y menor aún los estudios empíricos.

La contribución de este trabajo radica en que se ofrece una panorámica de lo que sucede en una de las facultades de la Universidad, no es una muestra representativa pero se da cuenta de un perfil de alumno en riesgo de abandono. Conocer las circunstancias de los estudiantes que ingresan a estos sistemas, sin duda contribuye para hacer recomendaciones que coadyuven la toma de decisiones. El propósito no es disminuir los estándares de calidad de la enseñanza pero, sí de promover nuevos ambientes de aprendizaje u opciones formativas más cercanos a la realidad de los estudiantes universitarios.

## 6. Conclusiones

A partir de los resultados obtenidos en el estudio se pueden adelantar una serie de conclusiones alrededor del fenómeno del abandono escolar en los estudiantes de la carrera de psicología. Pero no se harán en términos de las correlaciones obtenidas entre los rasgos del perfil con el abandono y

trayectoria de rendimiento, sino en términos de deslindar responsabilidades en la producción del abandono.

Fundamentalmente se visualizan dos ámbitos de responsabilidad en el abandono de los estudios: por una parte está la responsabilidad concerniente al estudiante y su circunstancia; y por otra parte, la que atañe a la institución educativa. Se plantea de esta manera porque, como se mencionó en la introducción de este reporte, en estos momentos ante la expansión de las modalidades abiertas y a distancia en la educación superior, se ha polarizado la visión que se tiene sobre el fracaso o éxito educativo: por una parte se responsabiliza al estudiante de su éxito o fracaso, que incluye el abandono del sistema; o se responsabiliza a la institución. La postura de los autores es que en cada caso particular, las proporciones de responsabilidad no son las mismas y, por lo tanto, se debe poder traducir y aplicar lo encontrado en un caso como referente y guía para el análisis, examen y comprensión del caso particular en el que se está involucrado o interesado, más que realizar generalizaciones o construir modelos, que siempre van a ser parciales e insuficientes.

De esta manera, se concluye que en términos de la responsabilidad que tiene el alumno en el abandono de sus estudios se encuentra la conjugación de las siguientes condiciones (variables) en la conformación de una circunstancia particular:

- La interrupción de los estudios por más de dos años, que se traduce en competencias académicas y hábitos de estudio deficientes;
- La edad que se tiene al ingresar al sistema abierto: mayores de treinta años;
- Contar con un trabajo de 8 horas o más, lo que significa disponer de muy poco tiempo para el estudio;
- Ser cabeza de familia o tener la responsabilidad de mantener a una,

- que se traduce en la necesidad de contar con un trabajo y disponer de poco tiempo para el estudio;
- Tener una salud precaria; que se traduce en periodos de ausencia que interrumpen la continuidad del estudio;
- En el caso de alumnas del sexo femenino, el embarazarse durante los estudios; que las alejan parcial o totalmente de la institución;
- Vivir alejado de la instalación donde realizan sus actividades académicas, de práctica, o evaluación; lo que se traduce a muchas horas de transporte;
- En el caso de alumnas del sexo femenino, ser madres solteras y tener a su cargo el sostén de la familia; lo que se traduce en la necesidad obligada de trabajar y, en consecuencia, disponer de muy poco tiempo para el estudio o la realización de actividades académicas de práctica o presenciales.

Por su parte, la responsabilidad que tiene la institución en la promoción e inducción a que los alumnos abandonen el sistema, se encuentran:

- La desatención y abandono por parte de los docentes;
- La ruptura de la relación maestro-alumno, por la sustitución del docente por una “Guía de estudio”, “Plataforma interactiva”, o cualquier otro dispositivo electrónico comunicativo.
- Un plan de estudios con una alta exigencia crediticia, pensado y diseñado para alumnos de tiempo completo, es decir, alumnos que disponen de todo su tiempo para dedicarlo al estudio;
- Un plan de estudios inconexo con una mayor carga teórica que práctica, que no provee de las motivaciones y significados requeridos para generar la

motivación mínima de seguir estudiando;

- El predominio de formas tradicionales de evaluación en las distintas materias del plan de estudios y a lo largo de toda la carrera, que propicia una formación enciclopédica y memorística que no crea las necesarias significancias en el estudiante;
- La conversión del sistema abierto en un sistema “certificador de conocimientos” más que un sistema formativo, educativo, lo que provoca pocas o nulas adquisiciones de competencias profesionales;
- La sustitución de prácticas pedagógicas por dispositivos electrónicos y *software* interactivo que solamente provee de aprendizajes y no de formaciones profesionales;
- La inexistencia de auténticos sistemas tutorales, que acompañen al alumno a lo largo de su carrera, en términos académicos y personales.

Cuando se conjugan varios de estos aspectos, o uno de ellos se presenta como un elemento de gran peso, poderoso, en la particular situación del estudiante, el riesgo de abandono es mucho mayor, si no es que definitivo.

## 7. Referencias

- ANUIES (1999). La Educación Superior en el Siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. México: ANUIES.
- ANUIES (2001). Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES. Propuesta metodológica para su estudio. México: ANUIES.
- Bean, J. (1981). The sintesis of a theoretical modelo f student attrition. Documento presentado en el Annual Meeting of the American Educational Research Association.
- García, T. E (2007). El abandono en cursos de e-learning: algunos aprendizajes para nuevas propuestas. Revista Iberoamericana de Educación. N° 44, 3-25.
- Giovagnoli, P. 2005. Determinants in university desertion and graduation: an application using duration models. *Económica*, Vol. LI. N° 1-2, 59-90.



IESALC (2006). Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe. 200-2005. La metamorfosis de la educación superior. Venezuela: Metrópolis.

Rama C. (2009). Deserción en las instituciones de educación superior a distancia en América Latina y el Caribe. República Dominicana: Ediciones UAPA.

Sánchez R. P; Lámbarri, R. A. y Sánchez, G.J. L. (1987). El perfil del estudiante SUA-Psicología. Memorias del 2º Encuentro Sistema Universidad Abierta. UNAM.

Tinto, V. (1993). Leaving collage: Rethinking the causes and cures of student attrition. Chicago: The University of Chicago Press.

## FATORES QUE INFLUENCIAM A EVASÃO E A PERMANÊNCIA DOS ALUNOS DE UM CURSO PEDAGOGIA NA MODALIDADE EAD

Línea Temática (1 - Factores asociados al abandono. Tipos y perfiles de abandono)

GUIDOTTI 1, Viviane

VERDUM 2, Priscila

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul / CAPES - Brasil

e-mail: [vivianeguidotti@gmail.com](mailto:vivianeguidotti@gmail.com) e [priscilaverdum@yahoo.com.br](mailto:priscilaverdum@yahoo.com.br)

**Resumo.** Um dos principais obstáculos enfrentados na educação a distância é a evasão dos alunos. Diante deste contexto tão presente nas Instituições de Ensino Superior, investigar as causas dessa problemática e possíveis estratégias para a diminuição dos índices, tem sido uma preocupação tanto das IES, quanto dos pesquisadores que se interessam pelo desenvolvimento e pela qualidade da educação na modalidade de ensino a distância. Como docentes de um curso de Pedagogia a distância, de uma instituição privada de abrangência nacional assumimos esta preocupação por acreditar tratar-se de um elemento importante para refletir sobre a prática e a atuação docente. Assim, o objetivo desse artigo foi de apresentar um estudo sobre as causas que podem levar o discente do curso de Pedagogia a distância à evasão e também os motivos que o movem a seguir em frente com seus estudos nesta modalidade. Para a realização dessa pesquisa, primeiramente, foi feito um levantamento para detectar o número de alunos que evadiram, durante o 1º módulo e o início do 2º módulo do curso de graduação em Pedagogia, em três turmas da instituição, que inicialmente totalizavam 196 alunos. Verificou-se que o índice de evasão ficou em torno de 30,61 %. A partir dessa constatação, por meio da aplicação de um questionário semiestruturado, que foi enviado por e-mail para 100 alunos dessas três turmas, e preenchido por 58 sujeitos, foi possível apontar que os principais fatores que levaram os alunos a pensar na evasão foram: *problemas financeiros, motivos pessoais, motivos de saúde e falta de tempo*. E que os fatores que motivam esses alunos a permanecerem no curso de graduação em Pedagogia são: *conseguir um emprego melhor, ter estabilidade financeira, a vontade de aprender e ter mais conhecimento*.

**Palavras-chave:** Evasão, Pedagogia, Ensino Superior, Educação a Distância.

### 1 Introdução

No Brasil, os investimentos no Ensino Superior (ES), são marcados por reformas educacionais, a partir das políticas públicas que fomentam a reestruturação e a expansão do ES, como uma forma de contribuir com o desenvolvimento socioeconômico do país.

O acesso ao ES cresce a cada ano no país. É importante considerar que este nível de ensino até pouco tempo atrás era considerado de

‘elite’, no contexto educacional brasileiro, e atualmente percebe-se um investimento no acesso de pessoas das diferentes classes sociais.

Esse processo de expansão do Ensino Superior caracterizado pelo acesso, também traz consigo a evasão. A Evasão ganha espaço nas discussões educacionais sobre o ensino superior nos últimos anos, pois, fica evidente que *‘ter acesso não significa permanência,*

*nem tão pouco, garante a conclusão de um curso’.*

Diante deste contexto, este trabalho apresenta um estudo realizado com alunos de um Curso de Graduação em Pedagogia a distância, que cursam 2º módulo letivo, que equivale ao segundo semestre do ano.

O objetivo geral desta pesquisa foi de apresentar um estudo sobre as possíveis causas que podem levar os discentes de 3 turmas do Curso de Pedagogia a distância à evasão, e também os motivos que os movem a seguir adiante com seus estudos.

Constitui-se assim, como problemática da pesquisa, compreender os principais motivos que poderiam levar os alunos a evadirem do curso, para traçar um diagnóstico que possa levar a (re)pensar estratégias para minimizar a evasão nessas turmas.

A problemática do estudo surgiu a partir de um questionamento feito por Lobo (2011, p. 15)

[...] a Evasão é sempre culpa do aluno? Se a resposta for não, então mesmo assim é preciso tratar o problema com a mesma ênfase já que suas consequências envolvam todos que participam do processo de ensino [...].

Assumindo o papel de docente, como um investigador, pesquisador constante da sua prática, buscamos estudar a evasão no contexto educacional em que atuamos. A intenção foi focar, primeiramente, o estudo nos acadêmicos que permaneceram no curso, após o 1º módulo.

É importante esclarecer, que os alunos matriculados nesta IES, devem cursar 8 módulos para concluir o curso, cada ano letivo é constituído de 2 módulos. E neste estudo todos os sujeitos investigados estão cursando o primeiro ano de um curso que se estenderá por mais 3 anos de formação, totalizando 4 anos de curso.

A justificativa do estudo concentra-se na observação que o número de evasão foi gradativamente aumentando, desde o 1º dia aula – 1º módulo, até o início do 2º módulo, nas turmas investigadas.

Diante do que foi exposto, a relevância social deste estudo implica em (re)pensar estratégias para qualificar o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos e professores, envolvidos diretamente deste processo.

Sendo também importante destacar, que a evasão nos cursos a distância é apresentada como um dos principais obstáculo para o desenvolvimento da EAD, apontado no Censo EAD.BR 2012 (2013).

O crescimento de matrículas nessa modalidade é registrado por número expressivos. O Censo EAD.BR 2012 (2013, p 21), refere que o crescimento de matrículas em cursos a distância, “Em 2012, em relação a 2011, houve um aumento de 52,5% das matrículas na modalidade EAD”.

Em relação, aos níveis de ensino, o Censo EAD.BR 2012 (2013, p 21), também menciona que: “no nível superior, correspondem a 62% das matrículas, sendo grande parte desse nível em licenciatura (30,8%), em cursos tecnológicos (26%) e em bacharelado (25%)”.

É importante explicar, que o Censo EAD.BR 2012, apresenta apenas um recorte do cenário brasileiro de instituições que ofertam cursos a distância, pois, participaram do censo 252 instituições ou empresas e 32 professores independentes, que colaboraram por meio do preenchimento dos questionários. O próprio relatório com os resultados do censo, caracteriza a participação no censo como “[...] uma atitude colaborativa e voluntária de cada instituição que desenvolve ações de EAD”. (2013, p. 19)

## **2. Referencial Teórico**

### **2.1 Conceito de Evasão**

Para o desenvolvimento do estudo, foi importante repensar qual a definição de

evasão, deveríamos adotar nesta pesquisa.  
Segundo Lobo:

[...] é difícil padronizar tudo aquilo que diz respeito à Evasão. Em primeiro lugar, ao estudar a Evasão do Ensino Superior, é preciso ter clareza e explicitar de qual evasão estamos falando, pois podemos citar diferentes tipos de Evasão: a Evasão do Curso, a Evasão da IES e a Evasão do Sistema, todas derivadas de diferentes cálculos da Evasão dos Alunos. (2011, p. 7)

Cunha e Morosini (2012), destacam que a evasão apresenta diferentes significados para seu conceito ou definição, não há um consenso no contexto brasileiro.

Diante desta constatação, serão apresentados alguns conceitos que achamos significativos para a compreensão e definição do que entendemos por evasão neste estudo.

Na construção do Estado de Conhecimento do campo, sobre a evasão, apresentado por Cunha e Morosini (2012), são descritos os estudos de Gaioso (2005), Kira (2002) e Baggi e Lopes (2011):

- Sobre a evasão é apresentado que Gaioso, “[...] a define como sendo a interrupção no ciclo de estudos, em qualquer nível de ensino.” (GAIOSO 2005, apud, CUNHA; MOROSINI, 2012, p. 129).
- Já para Kira “afirma que o termo evasão é frequentemente utilizado para se referir a “perda” ou “fuga” de alunos da universidade”. (KIRA 2002, apud, CUNHA; MOROSINI, 2012, p. 129).
- E Baggi e Lopes vão definir a evasão “[...] como a saída do aluno da instituição antes da conclusão de seu curso”. (BAGGI; LOPES 2011, apud, CUNHA; MOROSINI, 2012, p. 129).

Para Favero (2006, p. 50), a evasão nos Cursos a distância pode ser entendida como:

[...] o ato da desistência, incluindo os que nunca se apresentaram ou se manifestaram de alguma

forma para os colegas e mediadores do curso, em qualquer momento.

Deste modo, entendemos por evasão, neste estudo, os movimentos de desistências voluntário dos alunos matriculados, durante qualquer momento do curso, que sejam registrados por abandono, cancelamento, trancamento ou transferência de matrícula para outra instituição.

Como também é importante registrar que, os alunos que trocaram o turno/horário do encontro presencial ou de Polo presencial, por exemplo, para outra cidade, não foram considerados evadidos. Pois, consideramos esse movimento, como uma característica da EAD – a flexibilidade -, além desses movimentos estarem interligados com as situações de vida dos acadêmicos, que por muitas vezes são justificados por: mudança de trabalho ou trocas nos horários de trabalho; responsabilidades familiares, principalmente as que estão relacionadas com cuidados dos filhos; e a outros fatores que podem implicar essas trocas.

## 2.2 Evasão no Ensino Superior

Lobo (2011, p. 1), destaca que “A evasão é um dos maiores problemas de qualquer nível de ensino e o é, também, no Ensino Superior, público e privado”.

Cabe ressaltar que a evasão é um problema enfrentado em qualquer nível de ensino, e fortemente discutido, principalmente quando ocorre nos níveis de ensino da educação básica. Por estes níveis de ensino – *educação infantil, ensino fundamental e ensino médio* -, contemplarem o acesso dos cidadãos brasileiros à educação, determinado por um direito garantido por lei.

No Ensino Superior a preocupação com a evasão, segundo Cunha e Morosini (2012, p. 129), “[...] vem sendo estudada de forma mais significativa nos últimos cinco anos”.

No ES este problema, surge como um obstáculo agravante, tanto para as IES privadas, como para as públicas.

Corroborar com a ideia Lobo, que menciona que a evasão do aluno:

[...] sem a finalização dos seus estudos representa uma perda social, de recursos e de tempo de todos os envolvidos no processo de ensino, pois perdeu alunos, seus professores, a instituição de ensino, o sistema de educação e toda a sociedade (ou seja, o País). (2011, p.01)

As IES privadas, de uma forma bem clara, garantem sua expansão e investimentos, de acordo com seu lucro, dependendo do número de evasão, isso pode comprometer e/ou tornar a instituição instável. Por outro lado, as instituições públicas, recebem investimentos do governo -verbas públicas -, assim, estas IES têm o dever e o compromisso de buscar alternativas para utilizar esses investimentos da melhor maneira possível.

Outra questão que move a preocupação das IES, é de não só dar a oportunidade de ingresso ao aluno, como também garantir que este sujeito conclua o curso. Esta preocupação está relacionada a implementação e gestão de algumas políticas públicas de acesso de estudantes ao ensino superior, podemos citar algumas das principais políticas - Para as IES privadas: ProUni (Programa Universidade para Todos), FIES (Financiamento do Estudantil), e para as IES públicas: REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) e UAB (Universidade Aberta do Brasil).

### 2.3 Evasão em cursos de graduação a distância

A EAD é uma modalidade de ensino que tem sua evolução histórica no cenário mundial, decorrente do desenvolvimento tecnológico, principalmente pela integração das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) na educação.

Uma das principais características desta modalidade de ensino é a separação

geográfica entre alunos e professores. Para Novak (2010, p. 33)

[...] a complexa organização social contemporânea favorece o desenvolvimento da Educação a Distância, em função da necessidade de acesso à educação por parte das populações, em condições que exigem a superação das barreiras geográficas.

Além da questão geográfica, o autor cita a '*flexibilização dos espaços-tempos*', que esta modalidade apresenta também como uma característica.

[...] é a possibilidade de flexibilizar os espaços-tempos dos estudos, por parte do educando, propiciados pela Educação a Distância, na medida em que permite a conciliação com outras atividades, inclusive laborais, que tem sido determinante na escolha da modalidade de ensino, concorrendo para o aumento das demandas. (NOVAK, 2010, p. 34)

No contexto educacional brasileiro, é possível que as instituições credenciadas, que seguem a legislação educacional vigente, possam ofertar cursos de graduação totalmente online - via Web, com a necessidade de organizar momentos presenciais apenas para a realização de avaliações, defesas de TCCs (Trabalho de Conclusão de Curso) e estágios obrigatórios. Ou ofertar cursos de graduação semipresenciais - com encontros virtuais e outros presenciais.

Na educação a distância como já foi mencionado "A evasão constitui um grande obstáculo para o desenvolvimento das ações em EAD" (Censo EAD.BR, 2013, p. 90)

Ainda no Censo EAD.BR (2013, p. 39), são apresentadas algumas das principais causas de evasão dos alunos matriculados em cursos a distância como: "a falta de tempo para o estudo e para participar do curso (23,4%), a falta de adaptação à metodologia (18,3%) e o aumento de trabalho (15%)."

### 3 Metodologia

Considerando o objetivo geral desta investigação, a pesquisa foi desenvolvida a partir de uma investigação descritiva, de abordagem qualitativa.

Os sujeitos desta pesquisa foram os estudantes, que permanecem no Curso de Graduação em Pedagogia, a distância, de uma IES particular. Os alunos formam o corpo discente de três turmas, que ingressaram no Curso em 2013/1.

A IES oferece cursos de graduação a distância, adotando uma metodologia de um encontro presencial semanal, sendo que cada disciplina tem 4 encontros. Nos encontros, são apresentados os conteúdos de cada unidade do Caderno de Estudo (material impresso), o vídeo de cada unidade, e nos três últimos encontros de cada disciplina são realizadas as correções das autoatividades e a aplicação das avaliações.

A primeira análise deste estudo, consistiu em evidenciar o número de alunos que evadiram do curso, considerando todos os movimentos, como já citados: *abandono*, *cancelamento*, *trancamento* ou *transferência de matrícula para outra instituição*. O que totalizou um percentual de 30,61 % alunos, considerando um total de 196 alunos, somando o número de discente das três turmas. Já os alunos que trocaram o turno/horário do seu encontro presencial, ou trocaram de Polo, não foram considerados evadidos.

Após a constatação, foi elaborado um instrumento para a coleta de dados, optou-se por utilizar o Questionário. O instrumento foi organizado no Google Doc, utilizando a ferramenta formulário, vinculado a uma tabela de dados. Justificamos a escolha, pelo Google Doc, por ser uma ferramenta que permitiu visualizar o instrumento quem qualquer computador, com acesso à Internet, e a organização das informações em uma tabela, o que facilitou a análise qualitativa dos dados.

O link do questionário foi enviado por e-mail, para 100 alunos, e preencheram ao questionário 58 alunos.

A análise de dados, foi desenvolvida pela técnica de análise - *Análise Textual Discursiva* (ATD), fundamentada em Moraes (2003). Em síntese a ATD compõem ciclos de análise que foi composta pela de *desmontagem dos textos*, após o *estabelecimento de relações* e da *captação do novo emergente*, e após o processo *auto-organização*.

### 4 Análise dos Dados

A partir da participação voluntária de 58 alunos que permanecem no curso, pode-se traçar um perfil desses alunos. Todos os sujeitos são do sexo feminino, sabe-se que entre esses alunos há uma minoria do sexo masculino, presente nas turmas investigadas, mas esses não preencheram o questionário.

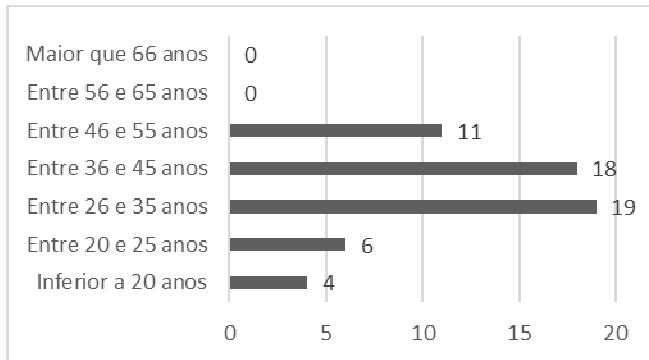
No Censo da Educação Superior foi mencionado o perfil do aluno descrito como: “[...] “típico aluno” da educação a distância, por sua vez, é do sexo feminino, cursa licenciatura e também está vinculado a uma instituição privada.

Lobo (2011) apresenta em seus estudos uma consideração em questão as idades do universitários no Brasil

“[...] quase metade dos alunos das instituições privadas no Brasil estão fora da faixa etária típica (ou seja, de 18 a 24 anos), pois são muitos os que chegaram tardiamente, e pela primeira vez, aos bancos universitários [...]” (p. 4)

De acordo com os dados, os sujeitos são todos do sexo feminino, na sua maioria adultas entre 26 a 55 anos, que conciliam estudos, cuidados com a família/tarefas domésticas e trabalho.

Fig. 1: Idade dos Alunos



Fonte: Guidotti e Verdum (2013)

Os dados apresentam estar também em consonância com algumas características sobre os alunos, publicadas no Censo EADBR 2012 (2013). O Censo (2013, p. 127) apresentou que a maioria dos alunos são do sexo feminino, com idade entre 18 a 40 anos, esses sujeitos estudam e trabalham “Estudar e trabalhar caracteriza o perfil ocupacional dos alunos de EAD.”

Os sujeitos destacam como sendo os principais motivos para continuar estudando: ‘conseguir um emprego melhor’, ‘progredir no emprego atual’ e ‘adquirir mais conhecimento e ficar atualizado’. Segue algumas ‘falas’ dos alunos, que representam esses motivos:

“Me aperfeiçoar na área em que trabalho.” (A4)

“Porque o importante é estar sempre capacitado, também porque o conhecimento nos liberta, nos ‘leva’ longe.” (A17)

“Possibilidade de maiores oportunidades profissionais no mercado de trabalho.” (A 45)

Para 52 alunos essa é a primeira experiência em um curso de graduação a distância. Os alunos justificam sua escolha por um curso a distância, levando em conta a flexibilidade de horários e o custo com a mensalidade.

“Facilidade de organizar meus *horários* e o *custo*.” (A 51)

“Pelo *preço* e *flexibilidade de horário*, mas principalmente pelo *preço*.” (A 34)

“Por *falta de tempo* de estudar regularmente todos os dias e por ter a *mensalidade* que cabe no meu bolso.” (A 20)

“*Falta de tempo*, a *família* precisa de mim e foi uma maneira de voltar aos estudos.” (A 25)

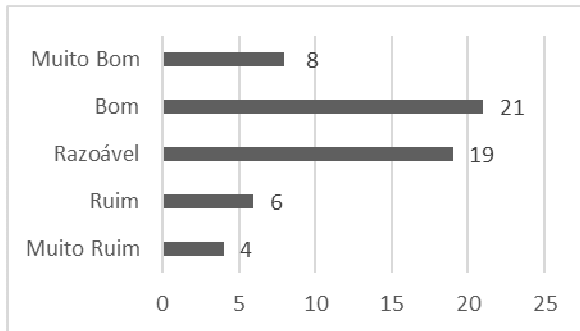
Os trechos retirados das perguntas descritivas do instrumento, mostram que fica evidente nas respostas, talvez por todos os sujeitos serem do sexo feminino, que a escolha por um curso a distância está fortemente ligada a questão financeira, em segundo por terem que conciliar os estudos com a família. Justificam por ser uma opção de ensino mais flexível, que permitiu continuar os estudos. Muitos sujeitos destacaram que seria impossível frequentar um curso presencial, no qual teriam que estar presentes regularmente todos os dias da semana.

E para 41 dos sujeitos esse é o primeiro ingresso em um cursos superior. Já para 17 este não é o primeiro ingresso ao ensino superior, sendo que 8 cancelaram, 5 trancaram, 2 abandonaram e apenas 2 concluíram o curso de graduação anterior.

Os alunos justificam o cancelamento, trancamento ou abandono no curso anterior, pelos motivos: *alto custo das mensalidades*, e também associam ao *custo com o transporte* semanal para estar presente na instituição, *descontentamento com a instituição* e *por não conseguir frequentar regularmente as aulas durante a semana* por questões familiares.

Quanto ao desempenho acadêmico no atual curso, que frequentam, os alunos mencionam que consideram seu desempenho, como:

Fig. 2: Desempenho acadêmico



Fonte: Guidotti e Verdum (2013)

As justificativas sobre o desempenho acadêmico são marcadas como ponto positivo pela: *dedicação, organização e autoaprendizagem*. Já como pontos negativos: *a falta de tempo, problemas pessoais e a falta de organização*.

O que evidência as características importante para um aluno cursar um curso a distância, *organização e dedicação*.

Por outro lado, a questão de *não ter tempo* ou *a falta de tempo* para estudar, tão mencionada por alguns sujeitos na justificativa por escolher um curso de graduação a distância, também foi citada como justificativa por não concluírem o curso de graduação anterior. E também se faz presente como um elemento importante citado pelos alunos para justificarem seu desempenho acadêmico.

Diante desta perspectiva, é importante que o aluno tenha consciência que cursar uma graduação a distância exige tempo, organização, dedicação, autoaprendizagem, esses elementos são fundamentais para que a aprendizagem ocorra.

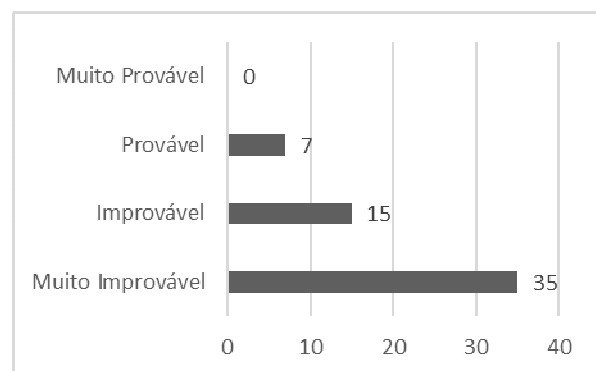
Dos 58 sujeitos que preencheram o questionário, 23 pensaram em desistir do curso, e 35 nunca pensaram. Dos 23 que já pensaram em evadir, esta vontade se concentrou entre o final do 1º módulo e o início do 2º módulo.

Os alunos que pensaram em evasão, justificam sua vontade por terem enfrentado problemas: *financeiros, de motivos pessoais, de motivos de saúde e de falta de tempo*. Apenas 5 sujeitos marcaram como alternativa o problema com a *adaptação ao método de*

*ensino* e 3 sujeitos mencionaram que o motivo seria pelo curso *não estar atingindo as expectativas*.

A maioria dos sujeitos afirmam que hoje a ideia de não continuarem cursando a atual graduação é muito improvável, é importante mencionar que dos 58 alunos que enviaram o questionário respondido, apenas 1 sujeito não respondeu esta questão.

Fig. 3: Desistir do Curso de Graduação atual



Fonte: Guidotti e Verdum (2013)

Já alguns dos fatores que os alunos descreveram como sendo relacionados com o desejo de concluir o curso, estão diretamente interligados aos mesmos motivos que os fizeram voltar/continuar estudando - melhorar a qualidade de vida: o que representa para os sujeitos: *conseguir um emprego melhor, ter estabilidade financeira, a vontade de aprender e ter mais conhecimento*. Já outros descrevem que o desejo de concluir o curso está relacionado a *ter um diploma e concluir uma formação em nível superior*.

“Maiores chances de conseguir uma oportunidade no mercado de trabalho”. (A10)

“Porque preciso do diploma”. (A13)

“Ter o diploma superior para ter uma melhor oportunidade de trabalho [...]”. (A21)

No próximo tópico deste trabalho serão apresentadas algumas das estratégias pedagógicas que podem ser adotadas, tanto pelos professores quanto pelos alunos.



Reforçando também a importante de fazer com que esses futuros professores (re)pensem sua futura atuação como docentes.

#### 4.1 Estratégias Pedagógicas: possibilidades

A análise de dados, proporcionou mapear o perfil dos alunos, das 3 turmas investigadas. E assim, refletir sobre algumas estratégias que possam ajudar, auxiliar, orientar dos discentes a não evadirem do Curso. Principalmente pelos fatores alegados por eles como: falta de tempo, falta de organização e falta de dedicação com os estudos.

Considerando principalmente as dificuldades de conciliar a jornada de trabalho com os estudos. Serão apresentadas algumas estratégias que podem ser utilizadas para qualificar o processo de ensino e de aprendizagem, com o objetivo de minimizar a evasão.

- O *diálogo* problematizador - da prática, contribuindo para uma postura investigativa e reflexiva tanto do professor, como do aluno.

Corroborando com a ideia de que o *diálogo* é uma estratégia para envolver o aluno no processo de ensino e aprendizagem, no qual o aluno e o professor são sujeitos ativos, seguimos a perspectiva de Freire “O diálogo é a confirmação conjunta do professor e dos alunos no ato comum de conhecer o objeto estudado” (FREIRE; SHOR 1986, p. 65).

Favero (2006), em sua dissertação apresenta como uma das estratégias importante no ensino a distância via web - o *diálogo*, fundamentada também na perspectiva freiriana. Para a autora (2006, p. 155) “Ao se desenvolver um curso, é importante que o diálogo seja levado em conta, pois evita um índice maior de evasão dos educandos.”

Para De Bastos e Mazzardo (2005, p. 2), “Problematizar, desafiar, através do diálogo, são maneiras de contextualizar e envolver o aluno nos temas estudados, nos problemas a serem resolvidos e nas estratégias de resolução”.

Cabe destacar que “Para alcançar os objetivos da transformação, o diálogo implica responsabilidade, direcionamento, determinação, disciplina, objetivo” (FREIRE; SHOR 1986, p. 67). O que provoca uma atuação docente focada na orientação, mediação e na possibilidade de criar um ambiente favorável para a construção do conhecimento em sala de aula.

Assim, se torna importante, que o professor do ensino superior adote uma *postura investigativa e reflexiva* da sua prática.

- Os *Diários de Aula* - podem ser instrumentos de coleta de dados, para a análise e reflexão da prática, Zabalza (2004).

Os Diários de Aula podem ser recursos para o desenvolvimento profissional constante – *formação continuada* –, pois seu objetivo é fazer com que o professor se torne um agente ativo, em permanente formação, a partir da reflexão da sua prática, levando em consideração também sua fundamentação teórica.

Do ponto de vista metodológico, os “diários” fazem parte de enfoque ou linhas de pesquisa baseados em “documentos pessoais” ou “narrações autobiográficas”. Esta corrente, de orientação basicamente qualitativa [...]. (ZABALZA, 2004, p. 14).

Os Diários de Aula para os alunos, também podem ser um instrumento para registrar seus aprendizados, já que muitas vezes, os alunos acabam relatando não ter tempo para os estudos, e apenas conseguem ler os textos, sem fazer nenhum registro sobre o que de fato entenderam do conteúdo.

- Tabela do Tempo Semanal – para organizar as tarefas dos alunos.

Os alunos podem elaborar uma tabela, para registrar as tarefas que devem desempenhar durante a semana. E diariamente ir marcando as tarefas que conseguiram executar, as que não conseguiram terminar e as que precisam ser priorizadas. É importante deixar a tabela

em um lugar visível, que faça o aluno (re)lembrar de seguir sua organização e planejamento.

- Compartilhar informações sobre vagas de emprego.

Sobre os fatores que levam a pensar na evasão, relacionados a questão financeira, é importante que a IES privada, junto com os professores levem essa questão em consideração, já que aluno sem emprego (sem um fonte de renda), implica em provavelmente deixar os estudos de lado e evadir.

Uma alternativa seria a implementação de um setor responsável pela divulgação de oportunidades de estágios e empregos. E outra ideia, seria de utilizar as Redes Sociais Virtuais, como ferramentas para trocas/compartilhamentos de informações referentes a oportunidades de estágios e empregos entre os próprios alunos.

## 5 Considerações

Cabe destacar, que os resultados apontados neste estudo, são um recorte de uma realidade dos sujeitos que participaram desta pesquisa. Desta maneira, não se pode generalizar, mas foi possível pensar e propor a partir desta investigação algumas estratégias pedagógicas que podem qualificar do trabalho docente com os alunos, afim de minimizar a evasão.

Principalmente pelas fatores apontados pelos alunos como: a falta de tempo, falta de organização e a falta de dedicação para os estudos.

Não é só necessário que o professor fique preocupado com a adaptação dos alunos com a metodologia de ensino EAD. É importante também que o docente proporcione um ambiente de ensino em que o aluno sinta-se à vontade em reconhecer suas dificuldades, e que consiga (re)pensar possibilidades para aproveitar de maneira mais significativa o tempo que ele terá para se dedicar aos estudos.

Durante a análise do estudo ficou evidente a necessidade de ampliar a pesquisa, para investigar os motivos dos alunos que evadiram do curso. E também mapear com a IES outras ações que favoreçam a permanência dos alunos, acompanhando as turmas investigadas até a conclusão do curso.

Quanto as estratégias apontadas aqui, podem ser aplicadas nas turmas como fonte de investigação, para compreender se de fato podem ser efetivadas como ações para toda a IES.

## Agradecimentos

Agradecemos aos sujeitos – alunos – desta pesquisa, que gentilmente participaram no preenchimento do questionário.

## Referencias

- Censo EAD.BR 2012 (2013). Organização Associação Brasileira de Educação a Distância. São Paulo: Pearson Education do Brasil.
- Cunha, E., Morosini. M. (2012). Evasão na Educação Superior: uma temática em estudo. In: Andoanín. J. A. G. de. - II Clabes. Segunda Conferencia LatinoAmericana Sobre El Abandono En La Educación Supeior. Madrid: Edita Dpto. de Publicaciones de la E.U.I.T. de Telecomunicación, 128-128. Disponível em: <[http://www.alfaguia.org/www-alfa/images/imag\\_contenido/LibroActas\\_II-CLABES.pdf](http://www.alfaguia.org/www-alfa/images/imag_contenido/LibroActas_II-CLABES.pdf)>. Acesso em: 19 ago. 2013.
- De Bastos, F. D. P.; Mazzardo, M. D. (2005) Prática Escolar Dialógico-Problematizadora Mediada por Tecnologia Informática Livre. Revista Linguagem & Cidadania, Santa Maria, n. 13, jan./jun. Disponível em: <[http://www.ufsm.br/lec/01\\_05/Fabio.pdf](http://www.ufsm.br/lec/01_05/Fabio.pdf)>. Acesso em: 20 set. 2012.
- Favero, R. V. M. (2006). Dialogar ou evadir: Eis a questão! Um estudo sobre a permanência e a evasão na educação a distância. 167 f. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Freire. P.; Shor. I. (1986) Medo e ousadia: cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- Lobo, Maria Beatriz de Carvalho Melo. (2011). Panorama da evasão no ensino superior brasileiro: aspectos gerais das causas e soluções. Instituto Lobo para Desenvolvimento da Educação, da Ciência e da Tecnologia. Disponível em: <[http://www.institutolobo.org.br/imagens/pdf/artigos/art\\_087.pdf](http://www.institutolobo.org.br/imagens/pdf/artigos/art_087.pdf)>. Acesso em: 19 ago. 2013.
- Novak, Silvestre. (2010) Educação a Distância e Racionalidade Comunicativa: A Construção do Entendimento na Comunidade Virtual de Aprendizagem. 399 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Moraes, R. (2003). Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. Revista Ciência & Educação, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211.
- Zabalza. M. A. (2004). Diários de Aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed. Tradução de: Ernani Rosa.

## ANÁLISIS DE LAS TRAYECTORIAS Y PERFIL DE LOS ESTUDIANTES DESAFILIADOS EN LA UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA EN EL PERÍODO 2007-2012

Línea Temática (Tipos y perfiles de abandono)

FIORI, Nicolás  
RAMÍREZ, Raúl  
Udelar - URUGUAY  
e-mail: nfiori@oce.edu.uy

### Resumen.

Mediante esta investigación se analiza la trayectoria académica y el perfil sociodemográfico de los estudiantes de la Udelar que se desafilieron durante el período 2007-2012, desde una perspectiva comparada. El acceso y acreditación de los distintos niveles educativos está en el tapete político, económico, social y académico de la región, ya que representa uno de los principales puntos en el debate sobre la generación de igualdad de oportunidades educativas. En este trabajo se utiliza el término desafiliación para hacer referencia al truncamiento de la trayectoria académica (curricular) sin haber completado el ciclo-nivel. Por los motivos expuestos, identificar las características personales, académicas, socioeconómicas e institucionales que determinan la desafiliación estudiantil en la Udelar resulta sumamente importante para el entendimiento del fenómeno en sí mismo, y para brindar insumos en el diseño de políticas que contribuyan a la permanencia y culminación del ciclo educativo universitario. La desafiliación estudiantil ha sido considerada como uno de los factores que más incide en la accesibilidad y cobertura de la educación, por lo que su medición y estudio debe ser parte de los continuos procesos de evaluación de la eficiencia del sistema educativo y de la calidad de los procesos y programas que ofrecen las instituciones educativas. En este trabajo se estima la incidencia de la desafiliación, y se identifica en qué momento de la trayectoria académica de los estudiantes se produce. A su vez se analiza cuáles son las características individuales, académicas e institucionales que más se relacionan el riesgo de este evento. Los principales resultados indican que el perfil, características y determinantes que se asocian a la desafiliación varían de acuerdo al momento en que la misma se registre. Es decir que las características y perfil de los estudiantes que se desafilian al comienzo de las carreras es distinto a los que lo hacen en estados avanzados de la misma. A su vez, los factores (académicos, institucionales y sociodemográficos) que se asocian a la desafiliación, presentarán cambios de acuerdo a la temporalidad de dicho evento.

**Palabras Clave:** Desafiliación estudiantil, Udelar, Perfiles de desafiliación

### 1. Propósito y objetivos

La desafiliación<sup>1</sup> estudiantil ha sido considerada como uno de los factores que más

<sup>1</sup> Siguiendo a Fernández (2010), en este trabajo se utiliza el término desafiliación para hacer referencia al truncamiento de la trayectoria académica (curricular) sin haber completado el ciclo-nivel. Dicho de

otro modo, se considera desafiliado a un estudiante cuando el mismo, habiéndose matriculado en determinado nivel educativo, no lo finaliza, registrando un truncamiento (inactividad) de su trayectoria escolar durante determinado período de tiempo. Hay que advertir, que como evento la desafiliación es un estado transitorio y reversible.

incide en la accesibilidad y cobertura de la educación, por lo que su medición y estudio debe ser parte de los continuos procesos de evaluación de la eficiencia del sistema educativo y de la calidad de los procesos y programas que ofrecen las instituciones educativas.

La permanencia de los estudiantes en la Universidad de la República (Udelar) y la culminación con éxito de sus estudios es un tema de interés, no sola para la institución, sino también para los estudiantes en sí mismos y para la sociedad en su conjunto, debido a las múltiples implicaciones que se derivan de la no finalización del ciclo educativo.

Mediante esta investigación se pretende identificar la incidencia del fenómeno, cuándo es más probable que un estudiante se desafilie, y cuáles son las características individuales y académicas que más se relacionan con la duración y riesgo de este evento. Para ello se analizan las trayectorias y las características de la desafiliación de los estudiantes de la Udelar desde una perspectiva comparada, mediante el estudio longitudinal de la población censada en el año 2007.

El objetivo general del trabajo es aportar al conocimiento de los procesos de desafiliación educativa en la Udelar. Como objetivos específicos se destacan el brindar una estimación de la incidencia de este evento, evidenciar diferencias en los calendarios con los que se transitan hacia la desafiliación, estudiar las características de los estudiantes que se desafilian, y como éstas varían de acuerdo a la temporalidad del evento.

## 2. Fundamentación y antecedentes del proyecto

El acceso y acreditación de los distintos niveles educativos está en el tapete político, económico, social y académico de la región, ya que representa uno de los principales

puntos en el debate sobre la generación de igualdad de oportunidades educativas. Uruguay, que en términos comparados a nivel regional presenta una desigualdad socio-económica reducida, posee sin embargo un problema estructural referido a la segregación educativa. Los principales indicadores de este fenómeno son el acceso diferencial a la educación obligatoria y superior, y la desafiliación educativa.

Durante las últimas décadas el país ha sido testigo de los procesos de desgranamiento en las trayectorias educativas de su población en edad de estudiar. Esta estratificación educativa puede ejemplificarse en términos generales y estilizados, mediante el estudio del acceso/acreditación a los distintos niveles de formación<sup>2</sup>, el cual se presenta en la Fig.1.

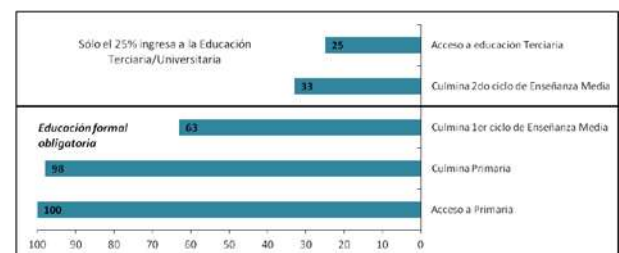


Fig.1 Estilización del acceso/acreditación en los distintos niveles de formación, de una cohorte hipotética

Elaboración propia

Fuente: ECH-INE, MEC

En síntesis, podemos afirmar que existen justificadas evidencias que reflejan una fuerte desigualdad y fragmentación en el sistema educativo uruguayo. Entre estas, si bien el principal escollo se focaliza en la no culminación de la enseñanza media, se encuentra la del nivel terciario, donde el panorama indica que existe una marcada selectividad en el acceso por un lado, y por otro una elevada incidencia de la no finalización del nivel.

### 2.1. Antecedentes teóricos

<sup>2</sup> Los datos que se presentan a continuación surgen del procesamiento propio en base a la ECH del INE 2006-2010, y del anuario estadístico del MEC.

Los principales antecedentes teóricos recogidos en esta investigación se remiten a los trabajos de Tinto, Latiesa, Bourdieu y Passeron.

Vincent Tinto<sup>3</sup> advierte la necesidad de diferenciar entre los distintos tipos de abandono educativo. En este sentido distingue dos modalidades: exclusión académica, y deserción voluntaria. Con la primera refiere al abandono que se da por factores académicos, mientras que con la segunda lo atribuye a otros elementos que responden a una inadecuada integración social del estudiante al medio universitario. Asimismo, Tinto incorpora dos elementos importantes a la hora de estudiar la deserción universitaria. Por un lado destaca la necesidad de advertir la diversidad de características de los estudiantes, y también señala la importancia del período en el que ocurre el abandono. (Fernández: 2010)

Por su parte, Latiesa propone un enfoque teórico y metodológico combinando una serie de factores institucionales y contextuales del medio universitario, del contexto social y de las características individuales de los estudiantes, sumando las interrelaciones que entre ellos operan.

Esta autora encuentra que las variables que proporcionan mayor explicación en todas las carreras estudiadas son la selección a la entrada y los comportamientos académicos en el primer año de la carrera.

Por último cabe destacar el enfoque que Bourdieu y Passeron hacen para el entendimiento del rendimiento académico de los estudiantes. Ambos autores, ponderan especialmente las características que se asocian al origen social de los estudiantes, lo cual no aparecía tan claramente en los modelos de Tinto y Latiesa.

<sup>3</sup> Este autor utiliza el término deserción para referirse a la no-finalización de los estudios universitarios.

### **3. Diseño metodológico, fuentes de datos y técnicas de análisis**

La investigación se propuso con fines descriptivos-explicativos, y se desarrolló bajo un diseño definidamente cuantitativo.

El trabajo se realizó desde una perspectiva demográfica. La lógica básica por la cual se estudia la dinámica demográfica de cualquier población es mediante el análisis de sus componentes (nacimientos, defunciones y migraciones). La ecuación compensadora por la que se suele exponer el comportamiento de los componentes de la dinámica demográfica, se utilizará de igual modo para describir y analizar a la población conformada por los estudiantes de la Udelar. En este sentido, tendremos eventos de entrada y de salida poblacional. Los primeros estarían representados mediante los ingresos a la Udelar, mientras que las bajas pueden reflejarse mediante dos eventos contrapuestos: el egreso y la desafiliación. La complejidad que supone la dinámica poblacional de la Udelar está dada, en parte, en las características mismas del evento desafiliación, ya que el mismo no es definitivo.

El procedimiento de análisis consistió en el seguimiento de los estudiantes censados en el año 2007, para establecer cuál era su condición en julio del año 2012. El espacio de eventos posibles está compuesto por los estudiantes que egresaron, por los que siguen estudiando, y finalmente por quienes se desafilieron. La ecuación compensadora operó como método de identificación de la desafiliación, ya que ésta se calculó de manera residual, como la diferencia entre el total de censados en el año 2007, y quienes egresaron o siguen estudiando en el año 2012.

<sup>4</sup> El universo de análisis está determinado por el conjunto de carreras universitarias y terciarias que ofrece la Udelar, y que la unidad de análisis son los estudiantes (cada estudiante es una unidad, sin importar la multiplicidad de inscripciones a carreras) de la Udelar.

### 3.1. Fuente de datos

Se utilizaron básicamente dos fuentes de datos, que se componen por dos tipos de registros: el registro administrativo que informa sobre la trayectoria académica curricular de los estudiantes en la Udelar; y los registros sociodemográficos que surgen de la aplicación de censos de población de estudiantes.

El registro administrativo proviene del Sistema General de Bedelías (SGB), que es la aplicación que utilizan los servicios de la Udelar para registrar, en forma continua y obligatoria, todas las actividades académicas curriculares (inscripción a carrera, a cursos, a exámenes, resultados de cursos y exámenes, escolaridad, egreso, etc.) de la población de estudiantes universitarios. Este conjunto de datos administrativos registra el “curso de vida” académica de los estudiantes, lo que permite construir líneas de tiempo con las trayectorias educativas de la población de estudio.

Los registros sociodemográficos se obtienen a través de los censos de estudiantes que la Udelar realiza en forma periódica. A partir de los mismos es posible estimar el número de estudiantes y conocer las características sociodemográficas y educativas de dicha población. Un elemento importante de este registro es que abarca a toda la matrícula activa de la institución, independientemente del grado de avance que los estudiantes tengan en sus carreras.

### 3.2. Técnicas

Las técnicas de análisis estadístico que se aplicaron son, en primer lugar, las propias de la estadística descriptiva, bajo las cuales se realizó el análisis estadístico y exploratorio que permite caracterizar a la población a estudiar y de sus trayectorias educativas. Mediante el uso de estas técnicas se estimó la incidencia de la desafiliación educativa en la

Udelar, y el perfil sociodemográfico y académico de los estudiantes. En segundo lugar se utilizaron técnicas de análisis multivariado, mediante la especificación de modelos de regresión logística.

## 4. Resultados

### 4.1. Características de la población analizada

De acuerdo a los resultados del censo del año 2007, las principales características de la población de estudiantes (81.774) en nuestro año base indican que la misma está en una fase de fuerte crecimiento. Entre 1999 (fecha del anterior censo universitario) y 2007, la tasa de crecimiento poblacional ronda el 23%, lo que significa una tasa anual promedio de crecimiento de un 2,6%. La población universitaria está compuesta en un 63% por mujeres, característica que ya fuera advertida en las últimas 3 décadas, y que refleja el proceso de feminización de la matrícula universitaria. De acuerdo a su estructura etaria, la Udelar presenta una población por definición joven, donde el 55% de sus estudiantes es menor de 25 años. Asociado a esto, se destaca que el 78,2% de los estudiantes son solteros, y que el 87,6% no posee hijos. A su vez, aproximadamente el 50% de los estudiantes vive con sus padres, o con alguno de ellos, lo que también indica un estado prematuro en el tránsito hacia la vida adulta.

Con respecto a las características educativas de los estudiantes de la Udelar en el año 2007, cabe destacar que el 88% no posee estudios terciarios y/o universitarios previos. En cuanto a su trayectoria educativa preuniversitaria, el 60% de los estudiantes realizaron la totalidad de la Enseñanza Media en instituciones públicas, el 27% en instituciones privadas, y el resto ambos tipos de instituciones. Otro dato relevante es que el 77,5% de los estudiantes asiste habitualmente

a clases durante el período lectivo de sus carreras en la Udelar.

Con respecto al “origen” socioeducativo de los estudiantes, el 29% proviene de hogares donde el nivel educativo máximo alcanzado por sus padres<sup>5</sup> es bajo, en el 42% es medio, y en el restante 29% es alto.

Por último vemos que de acuerdo a la condición de actividad económica, el 77% de la población universitaria es económicamente activa, entre los cuales 2 de cada tres son ocupados.

#### 4.2. Estimación de la desafiliación

En términos globales podemos analizar la trayectoria de los estudiantes censados en el año 2007 de acuerdo a su condición de actividad académica en julio del año 2012, fecha de corte que se utilizó como referencia en la realización del censo de estudiantes del mismo año.

Esta primera estimación indica, como puede verse en el gráfico siguiente, que el 34,3% de los estudiantes se encuentran desafiliados, es decir, que su trayectoria educativa en la Udelar se vio truncada antes de haber culminado el respectivo nivel.

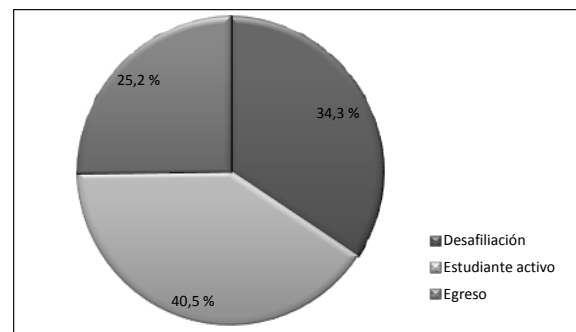


Fig.2 Porcentaje de estudiantes censados en el año 2007, según condición de actividad académica en julio del año 2012

Elaboración propia

Fuente: SGB, Censo 2007 Udelar

Por su parte, el 25,2% culminó con éxito sus estudios alcanzando el egreso, y el 40,5% aún continúa estudiando.

Es importante resaltar el alcance de estos resultados, en el sentido que los mismos no son adecuados para analizar prospectivamente la desafiliación de una cohorte hipotética de estudiantes que ingresa a la Udelar. Lo que aquí se está estimando es la desafiliación, durante el transcurso de 5 años, del total de estudiantes censados en el año 2007. Esta medida está afectada por la estructura de “edad académica” (grado de avance en las carreras), y por la antigüedad de los estudiantes respecto a su año de ingreso a la institución.

Por este motivo a continuación se especifican distintos tipos de desafiliación, de acuerdo al grado de avance en las carreras de los estudiantes en nuestra línea de base.

Tabla.1 Porcentaje de estudiantes según grado de avance en la Udelar, en el total de censados en el año 2007, y en el total de desafiliados al año 2012

Grado de avance en Udelar	% Censo 2007	% en total de desafiliación
Nulo (0 materias aprobadas)	15,6	19,8
Inicial (de 1 a 9 materias aprobadas)	30,9	36,6
Intermedio (de 10 a 19 materias aprobadas)	26,6	21,3
Avanzado (20 y más materias aprobadas)	26,9	22,2
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Elaboración propia

Fuente: SGB, Censo 2007 Udelar

<sup>5</sup> El nivel educativo máximo alcanzado por los padres adquiere tres valores posibles: bajo (ambos padres no culminaron la enseñanza media), medio (el nivel máximo educativo de sus padres se sitúa entre la enseñanza media completa y la terciaria/universitaria incompleta), y alto (alguno de sus padres posee educación terciaria/universitaria completa).



Al comparar la estructura por grado de avance de la población en nuestra línea de base con respecto a la población desafiada, se observa que la participación de quienes se encuentran en fase cero y en etapas iniciales de su trayectoria académica aumenta considerablemente.

En términos agregados, el 56% de los desafiados se encontraban en etapas iniciales o nulas en su avance de carrera, mientras que este porcentaje disminuía en 12 puntos porcentuales en nuestra población de base.

determinan la desafiación, según ésta sea temprana (en grados nulos e iniciales de avance en la Udelar), o tardía (en grados intermedios y avanzados de avance en la Udelar).

### 4.3. Desafiación según características de la población

El perfil sociodemográfico de quienes se desafiaron presenta diferencias sensibles al de la población inicial (estudiantes censados en el año 2007). Estas especificidades responden a que la desafiación se registra de

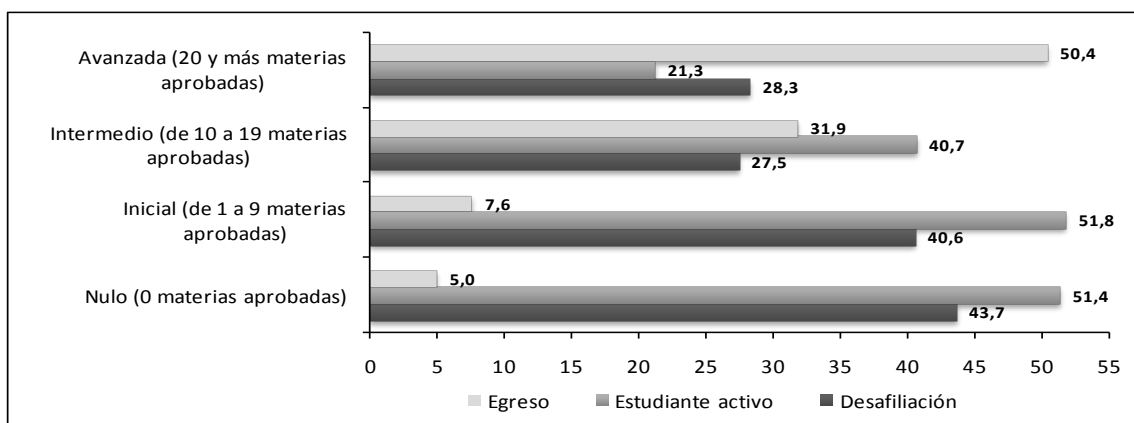


Fig.3 Porcentaje de estudiantes censados en el año 2007 por condición de actividad académica en julio del año 2012, según grado de avance en la Udelar

Elaboración propia

Fuente: SGB, Censo 2007 Udelar

Los datos de la Fig.3 indican que la desafiación en la Udelar se registra con mayor intensidad al inicio de las carreras que en etapas intermedias o avanzadas de las mismas. Más del 40% de los estudiantes que en el año 2007 no acreditaban materias aprobadas en sus trayectorias académicas o estaban en etapas iniciales de las mismas (menos de 10 materias aprobadas) están hoy desafiados, mientras que este porcentaje es de aproximadamente un 28% entre quienes en el año 2007 estaban en etapas intermedias o avanzadas de sus carreras.

Estos resultados serán profundizados en la sección 4.4 mediante la especificación de modelos de regresión logística, a fin de evidenciar diferencia en los factores que

manera diferencial según las características de los estudiantes.

Para reflejar en términos relativos estas diferencias, se presenta en el siguiente cuadro el análisis univariado de la desafiación según las características de la población.

Tabla.2 Porcentaje de desafiliación según características de los estudiantes

		Desafiliación		Total
		No	Si	
Sexo	Mujer	67,4%	32,6%	100%
	Hombre	63,0%	37,0%	100%
Edad al ingreso en tramos	18 años y menos	74,1%	25,9%	100%
	De 19 y 21 años	61,9%	38,1%	100%
	De 22 a 24 años	51,6%	48,4%	100%
	25 años y más	45,5%	54,5%	100%
Estado Civil	Soltero/a	69,0%	31,0%	100%
	Casado/a	52,5%	47,5%	100%
	Unión libre	57,5%	42,5%	100%
	Divorciado/a – Separado/a	49,6%	50,4%	100%
	Viudo/a	48,7%	51,3%	100%
Hijos	No	67,9%	32,1%	100%
	Si, un hijo	52,7%	47,3%	100%
	Si, dos o más hijos	47,4%	52,6%	100%
Emancipación	No	69,2%	30,8%	100%
	Si	61,7%	38,3%	100%
Tipo de sector donde cursó Ed. Media	Pública	64,6%	35,4%	100%
	Privada	67,5%	32,5%	100%
	Mixta	67,2%	32,8%	100%
Posee otros estudios universitarios	No	67,5%	32,5%	100%
	Si	52,4%	47,6%	100%
Condición de actividad económica	Inactivo	76,6%	23,4%	100%
	Desocupado	69,3%	30,7%	100%
	Ocupado	59,8%	40,2%	100%
Nivel educativo máximo de los padres	Bajo	61,6%	38,4%	100%
	Medio	65,0%	35,0%	100%
	Alto	70,8%	29,2%	100%
Asistencia a clases	No	49,4%	50,6%	100%
	Si	70,5%	29,5%	100%
<b>Total</b>		<b>65,7%</b>	<b>34,3%</b>	<b>100%</b>

Elaboración propia

Fuente: SGB, Censo 2007 Udelar

La feminización de la matrícula universitaria es el resultado de dos procesos conjuntos: la feminización de los flujos de ingreso a la Udelar, y la menor desafiliación de las mujeres con respecto a los hombres. Tal como se observa en Tabla.2, el 37% de los estudiantes hombres que tenía la Udelar en el año 2007 se desafilió, mientras que este porcentaje es del 33% en el caso de las mujeres.

La edad al ingreso es uno de los factores que presenta diferencias significativas cuando se estima la incidencia de desafiliación, resultando una relación directamente proporcional entre la edad al ingreso a la Udelar y el riesgo de desafiliación. A modo de ejemplo resaltemos que entre los estudiantes que ingresaron con 18 años y menos y los que tenían entre 19 a 21 años de edad, la desafiliación estimada fue de un 26% y 38% respectivamente. Al otro extremo, quienes ingresaron a la Udelar en edades tardías (25 años y más), el porcentaje de desafiliación alcanzó el 55%.

Asociado a la edad de los estudiantes, también encontramos relaciones proporcionalmente directas entre el estado civil de los estudiantes y la desafiliación, teniendo los solteros menor incidencia de la desafiliación que el resto. Quienes no poseían hijos en el año base 2007 se desafilieron en menor medida que quienes si lo tenían, siendo la desafiliación del 32% para los primeros y de 47% (un hijo) y 53% (al menos dos hijos) para los segundos.

Los estudiantes que en el año 2007 ya estaban emancipados de su hogar de origen se desafilieron en mayor medida, alcanzando un porcentaje de 38%, mientras que entre quienes aún vivían con sus padres o alguno de ellos la desafiliación fue de 31%.

El tipo de sector educativo donde los estudiantes cursaron la educación media no presenta diferencias significativas en la desafiliación de los estudiantes. Sin embargo

se encuentran comportamientos disímiles de acuerdo a la realización de estudios terciarios previos. En este sentido la desafiliación es más alta entre quienes ya tienen estudios terciarios, lo cual también se asocia a la edad al ingreso.

La condición de actividad económica de los estudiantes indica que los estudiantes inactivos están en una situación de ventaja con respecto a los activos. Es pertinente aclarar que aquí la inactividad puede ser interpretada como un indicador de “bienestar”, ya que reflejaría la no necesidad del estudiante de trabajar mientras realiza su carrera, probablemente asociado al sustento que los mismos obtienen en sus hogares. Entre los inactivos económicamente la desafiliación es de un 23%, entre los desocupados un 31%, y entre quienes estaban trabajando la misma afectó al 40% de los estudiantes. Según los censos de la Udelar, entre los estudiantes que trabajan y estudian simultáneamente, la participación de quienes trabajan 30hs semanales y más es de aproximadamente un 60%, lo que explicaría en buena medida los resultados hallados.

En la bibliografía especializada es común encontrar que el nivel educativo de los padres de los estudiantes ejerce un rol preponderante en las trayectorias educativas de sus hijos. Sin embargo, existe cierto debate referente a si los efectos del origen socioeducativo se agotan en las probabilidades de acceso a la educación terciaria, o si por el contrario siguen operando en las trayectorias educativas en ese nivel. Un primer análisis descriptivo sobre esta cuestión indica que la desafiliación inversamente proporcional al nivel educativo máximo alcanzado por los padres. En los estudiantes provenientes de hogares con nivel educativo alto la desafiliación fue de un 29%, mientras que en los niveles medio y bajo fue de 35% y 38% respectivamente. Por lo tanto se puede afirmar que existen indicios para creer que el “clima educativo” (como también se hace referencia), opera como un factor explicativo

con respecto la trayectoria educativa en el nivel universitario.

Por último cabe destacar la asociación entre la asistencia a clase de los estudiantes y la desafiliación. La desafiliación de quienes asistían a clases en el año 2007 es de un 30%, mientras que entre los no asistentes alcanza al 50%.

#### 4.4. Perfiles de desafiliación, y características asociadas

La información presentada hasta aquí sugiere algunas consideraciones. En primer lugar que la desafiliación como tal no es independiente al grado de avance de los estudiantes en sus carreras. En segundo término, y siguiendo la base teórica de Tinto y Latiesa, el perfil de los estudiantes desafiados presenta una serie de particularidades que es necesario profundizar para evaluar el efecto que distintas variables poseen sobre el riesgo de desafiliación. Por último se estima necesario identificar diferencias en las características de los estudiantes de acuerdo al tipo de desafiliación transitada (temprana o tardía).

La probabilidad de truncamiento de las trayectorias educativas en la Udelar sin alcanzar el logro del nivel correspondiente es más elevado al comienzo del curso de vida académico, que en estados intermedio o avanzados.

Por este motivo se realiza a continuación un análisis comparado de los determinantes de la desafiliación, según sea ésta temprana o tardía, de acuerdo a los siguientes criterios:

Tabla.3 Criterio de clasificación de estudiantes según tipo de desafiliación

Tipo de desafiliación	Observaciones
Temprana	Se verifica en estados iniciales de la trayectoria educativa
Tardía	Se verifica en estados intermedios y avanzados de la trayectoria educativa

Elaboración propia

Se realizó un análisis estadístico basado en la técnica de regresión logística para evaluar el

efecto, en su conjunto, que provocan algunas variables socioeducativas sobre el abandono estudiantil. El procedimiento de regresión logística fue aplicado utilizando el Paquete Estadístico para Ciencias Sociales (SPSSWIN, versión 18.0.1).

Se realizaron tres modelos de regresión logística, donde el modelo 1 analiza la desafiliación en la Udelar, mientras que en los modelos 2 y 3 se ajustan para analizar la desafiliación según tipo (temprana y tardía respectivamente).

El conjunto de variables especificadas se resume en la Tabla.A1 del Anexo I. Cabe advertir que del conjunto de variables que se especificaron inicialmente, fue excluida la variable Tipo de institución de la enseñanza media, debido a que la misma resultó, estadísticamente, no significativa. Este hecho constituye de por sí un importante hallazgo, ya que confirma que las trayectorias educativas en la Udelar no presentan variaciones por tipo de institución preuniversitaria, cuando son contralados el resto de los factores asociados al desempeño académico.

Los resultados del modelo 1 (desafiliación de los estudiantes de la Udelar) pueden verse en las Tablas A2, A3 y A4 del Anexo I. En la Tabla.A2 del Anexo I se observa que el valor del Chi Cuadrado del modelo 1, con 16 grados de libertad, da un valor p de 0,000 lo cual muestra que el modelo es significativo en su conjunto. Además, todos los coeficientes de la regresión logística son significativos como se puede observar en los valores p calculado a partir del estadístico de Wald (Tabla.A3 del Anexo I).

Analizando el  $\text{Exp}(\beta)$  que arroja este modelo para cada una de las variables especificadas, se pueden destacar algunas conclusiones. Los hombres presentan mayor probabilidad de desafiarse que las mujeres, controlando el efecto del resto de las variables. A mayor edad de ingreso a la Udelar, mayor probabilidad de desafiliación. En este caso la

magnitud indica que los estudiantes que ingresan con 25 años y más poseen una razón de probabilidad de desafiarse sobre no desafiarse un 79% mayor con respecto a los estudiantes que ingresan en la edad teórica (18 años). Entre los estudiantes que trabajan el momio de probabilidad de desafiliación aumenta un 83% en comparación con los estudiantes inactivos económicamente.

La probabilidad de desafiliación también está determinada por la asistencia a clases de los estudiantes, teniendo los asistentes menores probabilidades de experimentar este evento. Por su parte, y como se destacara en el análisis descriptivo, el riesgo de desafiliación disminuye conforme se incrementa el grado de avance de los estudiantes en sus carreras.

Por último cabe destacar que la bondad de ajuste del modelo 1, medido a través del porcentaje de predicción correcto global es del 65,7%, como se aprecia en la Tabla.A4 del Anexo I.

Dado este resultado se procedió a realizar dos modelos de regresión logística con el objetivo de medir el cambio de influencia de las variables independientes cuando el estudiante se desafilia tempranamente (número de materias aprobadas no mayor a 9) con respecto a los que se desafilian tardíamente (número de materias aprobadas 10 o más).

Si consideramos únicamente a los estudiantes que poseen menos de 10 materias aprobadas (modelo 2), se puede apreciar (ver la Tabla.A5 del Anexo I) que la variable “tenencia de hijos” no es significativa en este grupo (valor p igual a 0,205).

Las variables que mejor explican la desafiliación del estudiante en este grupo es la asistencia a clase (disminuyendo la probabilidad de abandono) y la edad de ingreso a la universidad (cuando mayor es la edad de ingreso mayor es la probabilidad de abandonar). Por otra parte, la influencia de la condición de actividad del estudiante también

es importante. El  $\text{Exp}(\beta)$  de ocupado es 1,912. Esto significa que la razón de probabilidades de desafiliación sobre no desafiliación aumenta en un 91,2 % si el estudiante está ocupado con respecto a si es inactivo, dejando las demás variables constantes (ver Tabla.A6 del Anexo I).

El "Overall" del modelo, porcentaje de predicción correcto global, es un indicador que permite tener una idea de la "calidad" del modelo. Para este caso, el Overall es del 65,7 %, con un punto de corte de 0,416 (ver Tabla.A7 del Anexo I).

Al considerar la desafiliación de los estudiantes que tienen 10 o más materias aprobadas (modelo 3), se puede apreciar (ver la Tabla.A8 del Anexo I) que las variables que mejor explican este evento coinciden, en términos generales, con el grupo anterior (la asistencia a clase y la edad de ingreso a la universidad). No obstante, el impacto de dichas variables en la probabilidad de desafiarse es totalmente distinta. Para este grupo de estudiantes, el impacto de las variables independientes sobre la desafiliación de los estudiantes se suavizan, como lo muestran los coeficientes  $\text{Exp}(\beta)$ . Como ejemplo de este hecho, el  $\text{Exp}(\beta)$  de la condición de actividad del estudiante ocupado es 1,332 (en el grupo anterior es de 1,912). Esto significa que la razón de probabilidades de desafiarse sobre no desafiarse aumenta en un 33,2 % si el estudiante está ocupado con respecto a si es inactivo, dejando las demás variables constantes.

Para este grupo de estudiantes, la tenencia de hijos es significativa. La razón de momio del abandono aumenta en un 31,5 % si el estudiante tiene hijos con respecto a si no tiene hijos, dejando las demás variables constantes.

De acuerdo a la Tabla.A9 del Anexo I, el porcentaje de predicción correcto global del modelo es del 64 %, siendo el punto de corte de 0,279.

## 5. Contribuciones al tema y conclusiones

La desafiliación es uno de los principales problemas a los que se enfrentan las instituciones de educación superior (IES) en todo el mundo.

En las últimas décadas nuestro país no ha escapado al creciente fenómeno de la generalización y masificación de la enseñanza universitaria, lo que ha despertado el interés por los resultados de los rendimientos académicos de los estudiantes que la integran.

En este trabajo se verifica que la desafiliación también es uno de los principales problemas que enfrenta la Udelar, por lo que se entiende existe la necesidad de seguir profundizando su estudio y análisis.

A su vez se estima que los principales insumos que provee este trabajo radican en brindar una descripción general del fenómeno, lo que incluye una estimación de la incidencia de la desafiliación educativa en la Udelar, y la presentación del perfil de la población desafiada, así como el establecimiento de los efectos de algunos factores que se asocian a la desafiliación, estudiando su comportamiento lo largo del tiempo.

En este sentido, se observó que la incidencia de la desafiliación en la población de estudiantes de la Udelar del año 2007 es del 34%, lo que de por sí enciende una alarma sobre la severidad del asunto.

A su vez la desafiliación no es independiente al grado de avance de los estudiantes en sus trayectorias académicas, comprobándose que la probabilidad de desafiarse es más elevada en estados iniciales de las carreras.

Las características de los estudiantes, y los factores asociados al riesgo de desafiliación presentan diferencias de acuerdo a la temporalidad del evento (desafiliación temprana vs. tardía). En este punto se verificaron varios de los postulados del modelo de integración del estudiante de Tinto

(1987), mediante el cual se propone interpretar el abandono como un proceso longitudinal de interacciones que tiene el estudiante con determinadas características y disposiciones.

Dado este esquema inicial propuesto por Tinto, cabe indicar que la desafiliación tardía, se asocia a lo que el autor refería por abandono por la exclusión académica, mientras que la desafiliación temprana se asocia a la deserción voluntaria del modelo de Tinto, en la cual operan en mayor medida las características sociodemográficas y el origen social de los estudiantes (educación máxima de los padres, por ejemplo).

Los resultados de los modelos también indican la influencia de las variables académicas consideradas (grado de avance, y asistencia a clases), lo que en gran medida retoma y replica los hallazgos realizados por Latiesa.

En síntesis, es necesario advertir que la desafiliación como evento educativo presenta diferencias en su calendario de ocurrencia, las cuales deben ser consideradas a fin de establecer programas y políticas de planificación tendientes a revertirla, en el marco de la agenda sobre igualdad de oportunidades educativas.

## Anexo I

Tabla.A1 Codificación de las variables categóricas especificadas en los modelos de regresión logística

Variables especificadas en los modelos	Codificaciones de variables categóricas	Codificación de parámetros		
		(1)	(2)	(3)
Grado de avance en Udelar	Nulo (0 materias aprobadas)	0	0	0
	Inicial (de 1 a 9 materias aprobadas)	1	0	0
	Intermedio (de 10 a 19 materias aprobadas)	0	1	0
	Avanzada (20 y más materias aprobadas)	0	0	1
Edad al ingreso en tramos	18 años y menos	0	0	0
	De 19 y 21 años	1	0	0
	De 22 a 24 años	0	1	0
	25 años y más	0	0	1
Educación máxima de los padres	Bajo	0	0	
	Medio	1	0	
	Alto	0	1	
Condición de actividad Económica	Inactivo	0	0	
	Desocupado	1	0	
	Ocupado	0	1	
Soltero	No	0		
	Si	1		
Hijos	No	0		
	Si	1		
Emancipación	No	0		
	Si	1		
Asistencia a clases	No	0		
	Si	1		
Posee otros estudios universitarios	No	0		
	Si	1		
Sexo	Mujer	0		
	Hombre	1		

Nota: por falta de significación estadística la variable Emancipación no fue especificada en los modelos 2 y 3. De igual modo la variable Educación máxima de los padres no fue especificada en el modelo 3.

Tabla. A2 Significación conjunta del modelo de regresión logística (RL) 1

Pruebas omnibus sobre los coeficientes del modelo				
		Chi cuadrado	gl	Sig.
Paso 1	Paso	9643,718	16	,000
	Bloque	9643,718	16	,000
	Modelo	9643,718	16	,000

Elaboración propia

Fuente: SGB, Censo 2007 Udelar

Tabla. A3 Modelo de RL 1

**Variables en la ecuación**

	B	E.T.	Wald	gl	Sig.	Exp(B)
Paso 1 <sup>a</sup>						
sexo(1)	,188	,016	131,391	1	,000	1,207
edad_ingreso_tramos			770,381	3	,000	
edad_ingreso_tramos(1)	,382	,018	452,292	1	,000	1,465
edad_ingreso_tramos(2)	,582	,030	377,467	1	,000	1,790
edad_ingreso_tramos(3)	,583	,030	371,404	1	,000	1,791
soltero(1)	-,234	,025	85,585	1	,000	,791
hijos_rec2(1)	,186	,029	40,980	1	,000	1,205
emancipado(1)	,105	,018	33,764	1	,000	1,110
otros_estudios(1)	,320	,024	176,330	1	,000	1,377
condición_de_actividad			717,876	2	,000	
condición_de_actividad(1)	,367	,025	213,384	1	,000	1,444
condición_de_actividad(2)	,606	,023	713,236	1	,000	1,833
educación máxima de los padres			71,764	2	,000	
educación máxima de los padres(1)	-,023	,019	1,500	1	,221	,977
educación máxima de los padres(2)	-,165	,021	59,568	1	,000	,848
asistencia_clases(1)	-,904	,019	2220,297	1	,000	,405
Avance			2793,018	3	,000	
avance(1)	-,382	,024	257,240	1	,000	,682
avance(2)	-1,058	,026	1639,153	1	,000	,347
avance(3)	-1,217	,027	1980,922	1	,000	,296
Constante	,124	,042	8,613	1	,003	1,132

a. Variable(s) introducida(s) en el paso 1: sexo, edad\_ingreso\_tramos, soltero, hijos\_rec2, emancipado, otros\_estudios, condición\_de\_actividad, educación máxima de los padres, asistencia\_clases, avance.

Elaboración propia

Fuente: SGB, Censo 2007 Udelar



Tabla. A4 Bondad de ajuste del modelo de RL 1

**Tabla de clasificación<sup>a</sup>**

Observado			Pronosticado		
			Abandonó		Porcentaje correcto
			No	Si	
Paso 1	Abandonó	No	35555	17784	66,7
		Si	10070	17696	63,7
Porcentaje global					65,7

a. El valor de corte es ,343

Elaboración propia

Fuente: SGB, Censo 2007 Udelar

Tabla. A5 Modelo de RL 2, con la variable hijos especificada

		Variables en la ecuación					
		B	E.T.	Wald	gl	Sig.	Exp(B)
Paso 1 <sup>a</sup>	sexo(1)	,272	,023	136,590	1	,000	1,312
	edad_ingreso_tramos			731,288	3	,000	
	edad_ingreso_tramos(1)	,540	,026	433,422	1	,000	1,717
	edad_ingreso_tramos(2)	,801	,042	364,272	1	,000	2,227
	edad_ingreso_tramos(3)	,867	,043	408,011	1	,000	2,381
	soltero(1)	-,246	,041	36,634	1	,000	,782
	hijos_rec2(1)	,062	,049	1,608	1	,205	1,064
	otros_estudios(1)	,286	,034	69,334	1	,000	1,331
	condición_de_actividad			486,850	2	,000	
	condición_de_actividad(1)	,411	,031	171,184	1	,000	1,509
	condición_de_actividad(2)	,648	,029	484,153	1	,000	1,912
	educación máxima de los padres			57,213	2	,000	
	educación máxima de los padres(1)	-,051	,027	3,710	1	,054	,950
	educación máxima de los padres(2)	-,223	,031	52,492	1	,000	,800
	asistencia_clases(1)	-,949	,032	890,994	1	,000	,387
	Constante	-,175	,057	9,441	1	,002	,839

a. Variable(s) introducida(s) en el paso 1: sexo, edad\_ingreso\_tramos, soltero, hijos\_rec2, otros\_estudios, condición\_de\_actividad, educación máxima de los padres, asistencia\_clases.

Elaboración propia

Fuente: SGB, Censo 2007 Udelar

Tabla. A6 Modelo de RL 2, sin la variable hijos especificada

		Variables en la ecuación					
		B	E.T.	Wald	gl	Sig.	Exp(B)
Paso 1 <sup>a</sup>	sexo(1)	,271	,023	136,183	1	,000	1,312
	edad_ingreso_tramos			749,906	3	,000	
	edad_ingreso_tramos(1)	,541	,026	434,218	1	,000	1,718
	edad_ingreso_tramos(2)	,801	,042	364,762	1	,000	2,228
	edad_ingreso_tramos(3)	,880	,042	442,130	1	,000	2,410
	soltero(1)	-,272	,035	60,612	1	,000	,761
	otros_estudios(1)	,286	,034	69,307	1	,000	1,330
	Condición_de_actividad			486,393	2	,000	
	condición_de_actividad(1)	,411	,031	171,187	1	,000	1,509
	condición_de_actividad(2)	,648	,029	483,674	1	,000	1,912
	educación máxima de los padres			57,527	2	,000	
	educación máxima de los padres(1)	-,052	,027	3,854	1	,050	,949
	educación máxima de los padres(2)	-,224	,031	52,929	1	,000	,799
	asistencia_clases(1)	-,951	,032	895,188	1	,000	,386
	Constante	-,146	,052	7,830	1	,005	,864

a. Variable(s) introducida(s) en el paso 1: sexo, edad\_ingreso\_tramos, soltero, otros\_estudios, condición\_de\_actividad, educación máxima de los padres, asistencia\_clases.

Elaboración propia

Fuente: SGB, Censo 2007 Udelar

Tabla. A7 Bondad de ajuste del modelo de RL 2

**Tabla de clasificación<sup>a</sup>**

Observado			Pronosticado		
			Abandonó		Porcentaje correcto
			No	Si	
Paso 1	Abandonó	No	14935	7065	67,9
		Si	5846	9820	62,7
Porcentaje global					65,7

a. El valor de corte es ,416

Elaboración propia

Fuente: SGB, Censo 2007 Udelar

Tabla. A8 Modelo de RL 3

**Variables en la ecuación**

	B	E.T.	Wald	gl	Sig.	Exp(B)
Paso 1 <sup>a</sup>						
sexo(1)	,122	,023	27,424	1	,000	1,129
edad_ingreso_tramos			164,827	3	,000	
edad_ingreso_tramos(1)	,238	,025	90,716	1	,000	1,269
edad_ingreso_tramos(2)	,401	,044	84,680	1	,000	1,494
edad_ingreso_tramos(3)	,351	,045	62,271	1	,000	1,421
soltero(1)	-,275	,030	85,829	1	,000	,760
hijos_rec2(1)	,274	,036	57,283	1	,000	1,315
otros_estudios(1)	,346	,034	104,355	1	,000	1,413
Condición_de_actividad			89,204	2	,000	
condición_de_actividad(1)	,091	,041	4,879	1	,027	1,096
condición_de_actividad(2)	,287	,035	66,747	1	,000	1,332
educación máxima de los padres			27,187	2	,000	
educación máxima de los padres(1)	-,013	,027	,223	1	,637	,987
educación máxima de los padres(2)	-,136	,030	20,871	1	,000	,873
asistencia_clases(1)	-,842	,024	1252,744	1	,000	,431
Constante	-,618	,050	152,562	1	,000	,539

a. Variable(s) introducida(s) en el paso 1: sexo, edad\_ingreso\_tramos, soltero, hijos\_rec2, otros\_estudios, condición\_de\_actividad, educación máxima de los padres, asistencia\_clases.

Elaboración propia

Fuente: SGB, Censo 2007 Udelar

Tabla. A9 Bondad de ajuste del modelo de RL 3

**Tabla de clasificación<sup>a</sup>**

Observado			Pronosticado		
			Abandonó		Porcentaje correcto
			No	Si	
Paso 1	Abandonó	No	20705	10634	66,1
		Si	5022	7078	58,5
Porcentaje global					64,0

a. El valor de corte es ,279

Elaboración propia

Fuente: SGB, Censo 2007 Udelar

## Referencias

- Boado, M. (2011) La deserción estudiantil universitaria en la Udelar y en Uruguay entre 1997 y 2006. Uruguay: UCUR-UdelaR.
- (2005) Una aproximación a la deserción estudiantil universitaria en Uruguay. Venezuela: IESALC.
- Boudon, R. (1983) La desigualdad de oportunidades; España: Laia.
- Bourdieu, P.; Passeron, J. (1967) Los estudiantes y la cultura. España: Editorial Labor.S.A.
- Cardozo, S. (2008) Políticas educativas, logros y desafíos del sector en Uruguay (1990-2008). Cuadernos de la ENIA. Comité de Coordinación Estratégica De Infancia y Adolescencia. Montevideo: Presidencia de la República.
- (2010) “El comienzo del fin: las decisiones de abandono durante la Educación Media y su incidencia en las trayectorias.”, en Fernandez, T. La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay. Conceptos, estudios y políticas. Uruguay: CSIC-UdelaR.
- Cardozo, S.; Iervolino, A. (2009) Adiós juventud; modelos de transición hacia la vida adulta en Uruguay. Revista de Ciencias Sociales N° 25. Montevideo: Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales.
- Custodio, L. (2009) Deserción voluntaria y exclusión académica: una tipología de la deserción estudiantil en UdelaR. Uruguay: Mimeo.
- Diconca, B. (Coord) (2011) Desvinculación estudiantil al inicio de una carrera universitaria. Uruguay: CSE-UdelaR.
- Fernandez, T. (Coord) (2010) La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay. Conceptos, estudios y políticas. Uruguay: CSIC-UdelaR.
- Filardo, V. (2006) “Generación 1994 de la Facultad de Ciencias Sociales: deserción inicial y egreso” en Mazzei (Coord) El Uruguay desde la Sociología III. Uruguay: FCS-UdelaR.
- Filgueira, C. (1998) Emancipación juvenil. Trayectorias y destinos. Uruguay: CEPAL.
- Goyeneche, J.; Urrestarazu, I.; Zoppolo, G. (2001) “¿Cuándo me voy a recibir? Una aproximación a la duración de la carrera estudiantil” en Quantum, N.º 12. Uruguay: FCEA-UdelaR.
- Greene, W. (1999) Análisis econométrico. España: Prentice Hall.
- Gujarati, D. (2000) Econometría. Colombia: Mc Graw Hill.
- IESALC, (2006) Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005: la metamorfosis de la educación superior. Venezuela: IESALC.
- Latiesa, M. (1992) La Deserción universitaria. Desarrollo de la escolaridad en la enseñanza superior. Éxitos y fracasos. España: CIS (Centro de Investigaciones Sociológicas).
- Opertti, R. (Coord.) (2003) Trayectoria educativa de los jóvenes: el problema de la deserción, en Serie Aportes para la reflexión y la transformación de la Educación Media Superior, N° 22. Uruguay: ANEP.
- Solis, P. (2009) Notas de apoyo de análisis de historia de eventos en STATA. México: Mimeo.
- UdelaR (2007) VI Censo de Estudiantes Universitarios Universidad de la República. Uruguay: UdelaR.
- Tinto, V. (1987) El abandono de los estudios superiores: una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento. México: ANUIES.
- (1989) Definir la deserción: una cuestión de perspectiva; en Revista de la Educación Superior, N° 71, Universidad de Chicago, USA.
- Wooldrige, J. (2009) Introducción a la econometría. Un enfoque moderno. México: Cengage Learning.

## ANÁLISIS DEL ABANDONO, DEL PROCESO DE ELECCIÓN Y DEL CAMBIO DE CARRERA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

**Línea 1.** Factores asociados al abandono. Tipos y perfiles de abandono.

PÉREZ MORÁN, Juan Carlos<sup>1</sup>

TALAVERA CHAVEZ, Raquel<sup>2</sup>

RAMOS VARGAS, Alina Alejandra<sup>3</sup>

Universidad Autónoma de Baja California-MÉXICO

e-mail: jucarpint@gmail.com

**Resumen.** Una de las principales preocupaciones de las instituciones de educación superior está asociada a los problemas de rezago, deserción y abandono escolar de sus estudiantes, haciéndose indispensable la realización de actividades de control que permitan identificar dichos problemas con tiempo de antelación para prevenirlos (González-Ulpino, 2005). Tratando de ayudar a la comprensión del problema, en el presente estudio se muestra el análisis de distintas variables asociadas al abandono escolar, elección profesional y cambio de carrera de estudiantes universitarios de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) con distintos perfiles vocacionales. Para alcanzar el propósito del estudio, se abordó el objeto de estudio desde un enfoque cualitativo utilizando un modelo metodológico interpretativo integrado por el método de investigación de Sandoval (2002a) y el de McCurdy, Spradley y Shandy (2004). Durante el procedimiento del estudio, se desarrollaron y pilotearon protocolos de entrevistas estructuradas con el fin de abordar temas previamente definidos por un panel de expertos. De forma puntual, se trabajó con ocho estudios de caso en donde los participantes fueron estudiantes que iniciaban su trámite de baja escolar y que se presentaban ante el encargado del departamento psicopedagógico de la unidad académica de la UABC. Los participantes pertenecían a diferentes carreras, tres de ellos tramitaron su baja del tronco común de ingeniería, uno del tercer semestre de mecatrónica, uno de medicina, uno de negocios internacionales y otro más de informática. Las preguntas que se predefinieron en el protocolo de entrevista, se basan en perspectivas teóricas sociales como psicológicas. Principalmente, se exploraron elementos que constituyen el modelo psicopedagógico que opera actualmente la UABC Campus Tijuana. En particular, se profundizó en el tema de los factores que incidieron en abandono escolar y el proceso de exploración vocacional de los estudiantes. Los resultados del análisis hermenéutico de las entrevistas bajo el modelo de teoría fundamentada muestran la relevancia que tiene el proceso de exploración vocacional y de carrera del estudiante en la decisión de abandonar sus estudios con el fin de ingresar a la carrera con mayor afinidad a sus intereses. Dado lo anterior, el tema de congruencia vocacional toma relevancia y aparece entre otros muchos factores sociales y psicológicos como uno de los de mayor peso y que puede ayudar a los tomadores de decisiones de nuestras instituciones educativas en la comprensión y control del problema de abandono escolar en el nivel superior educativo.

**Descriptor o Palabras Clave:** Abandono, Exploración vocacional, Proceso de elección, Cambio de carrera.

<sup>1</sup> Institución de procedencia: Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo, UABC

<sup>2</sup> Institución de procedencia: Facultad de Contaduría y Administración, UABC. E-mail: [raquelt@uabc.edu.mx](mailto:raquelt@uabc.edu.mx)

<sup>3</sup> Institución de procedencia: Colegio de la Frontera Norte, A.C. E-mail: [aramosvargas@uabc.edu.mx](mailto:aramosvargas@uabc.edu.mx)



## 1. Introducción

Una de las principales preocupaciones de las instituciones de educación superior tiene que ver con problemas relacionados al rezago, la deserción y el abandono escolar de sus estudiantes, haciéndose indispensable la realización de actividades de control que permitan identificar dichos problemas con tiempo de antelación y prevenirlos (González-Alpino, 2005). Sin embargo, es difícil el estudio de las variables asociadas a la deserción o al abandono escolar. Por un lado, uno de los motivos que dificultan el estudio de la deserción escolar tiene que ver con la variedad de conceptualizaciones para comprender dicha problemática.

Por su parte, dirigentes de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2000) mencionan que los tomadores de decisiones de los sistemas educativos deben contar con información suficiente, confiable y fina que les permita explicar el bajo rendimiento y el fracaso escolar, precisando los factores asociados a la deserción y el rezago educativo. También mencionan, que se deben delinear políticas, mecanismos y acciones que puedan ser instrumentados para minimizar el efecto de dichos factores negativos en el éxito escolar. En especial, la deserción escolar es una problemática reconocida mundialmente y su estudio se ha abordado desde diferentes perspectivas y disciplinas (Tinto, 1992).

Por su parte, en la UABC se ha enfrentado el problema de la deserción escolar a través de la consolidación de programas de becas, tutorías y, prestación de servicios de orientación educativa y psicológica. Cada uno de dichos programas sustentados en la buena calidad de los programas educativos de licenciatura y en la habilitación pedagógica y disciplinaria de los académicos. Con todo ello, se han logrado altos niveles de permanencia y egreso (PDI 2011-2015, pág. 53). Sin embargo, aun con todos los esfuerzos realizados por las autoridades y cuerpos académicos de la

institución, siguen presentándose casos de deserción escolar con características particulares.

### 1.1. Propósito del estudio

Determinar con la mayor precisión posible el conjunto de factores asociados a la deserción escolar y al rezago educativo, es una labor que atañe a todos los actores involucrados en el ámbito educativo. De tal forma, que en el presente estudio, se pretende abordar la comprensión de la deserción escolar desde un enfoque basado en el proceso de exploración vocacional de los estudiantes. Puntualmente, el propósito del presente estudio es analizar la deserción escolar dentro del proceso de elección y de cambio de carrera en el marco institucional de la UABC.

## 2. Fundamentos teóricos

La deserción escolar, se ha tratado desde diversas posturas y enfoques. Básicamente, se pueden mencionar cinco posturas para el estudio de la deserción escolar: la psicológica, la social, la económica, la organizacional y la interaccional (ANUIES, 2001). Sin lugar a duda la deserción es un problema multifactorial que envuelve factores económicos, políticos, sociales, familiares, psicológicos y pedagógicos, entre otros. No obstante, se necesitan tomar medidas dirigidas a delimitar el problema. Si bien el fenómeno de la deserción no se origina por las mismas causas ni se da en los mismos tiempos, se puede ubicar, con mayor frecuencia, en momentos en los que es factible implementar estrategias tendientes a minimizar su ocurrencia.

Blanco y Rangel (2000), mencionan que un tipo de deserción escolar es el dado por el abandono voluntario en los primeros meses posteriores al ingreso a la universidad. También mencionan, que cinco de cada diez estudiantes desertan al inicio del segundo año; cuatro de cada diez estudiantes que comienzan el cuarto año no obtienen el título

de licenciatura correspondiente y; el mayor abandono se da en carreras con baja demanda. Dado lo anterior, se puede apreciar que el comportamiento del estudiante es un factor coadyuvante en el fenómeno de la deserción escolar. En específico, se pueden mencionar diversos motivos inmediatos que explican superficialmente la deserción escolar:

- abandono o suspensión voluntaria y definitiva de los estudios y del sistema de educación superior;
- expulsión del alumno debido a deficiencias académicas y bajo rendimiento escolar;
- cambio de carrera (dentro de la misma institución) o de institución y;
- expulsión disciplinaria dada por conductas inadecuadas que alteran el buen orden institucional

También, de forma intuitiva se pueden mencionar una amplia variedad de factores externos o del contexto que pueden influir en la deserción escolar:

- Las condiciones económicas desfavorables del estudiante.
- El deficiente nivel cultural de la familia a la que pertenece.
- Las expectativas del estudiante respecto a la importancia de la educación.
- La incompatibilidad del tiempo dedicado al trabajo y a los estudios.
- La responsabilidad que implica el matrimonio.
- Las características personales del estudiante, por ejemplo, la falta de actitud de logro.
- El poco interés por los estudios en general, por la carrera y la institución.
- Las características académicas previas del estudiante como los bajos promedios obtenidos en la educación media superior, pueden reflejar la insuficiencia de los conocimientos y habilidades con que egresan de este nivel educativo, que conlleva a una dificultad para mantener los requeridos y exigencias académicas del nivel superior.

- La deficiente orientación vocacional recibida antes de ingresar a la licenciatura, que provoca que los alumnos se inscriban en las carreras profesionales, sin sustentar su decisión en una sólida información sobre la misma.

Como una respuesta al hecho de que buena parte del abandono escolar se presenta en los primeros años de la licenciatura, Romo y Fresán (2001) señalan que la transición entre el nivel medio superior y la universidad debe ser objeto de análisis, ya que los alumnos manifiestan serias dificultades para integrarse al medio académico y social de la institución. Dichas autoras identifican como elementos explicativos: la falta de madurez en la personalidad en general y en el área intelectual del estudiante, así como la deficiencia de conocimientos y habilidades previas necesarias para realizar estudios superiores. Lo anterior da cuenta de características particulares asociadas al desarrollo de la identidad, la personalidad vocacional y el proceso de exploración de carrera de los estudiantes las cuales inciden en su éxito escolar.

Por su parte, Covo (1989) encontró que el recorrido escolar en el nivel superior está condicionado por variables de carácter no académico relacionadas con el fenómeno de la deserción, tales como antecedentes escolares, acervo cognoscitivo, capital cultural y hábitos de estudio, rasgos educativos y profesionales de los familiares y las amistades, así como las representaciones que los estudiantes tienen de sí mismos y de su futuro profesional y vocacional.

### 3. Método

El método de investigación para el presente estudio se basó en un modelo metodológico interpretativo desde un enfoque cualitativo, integrado por el método de investigación de Sandoval (2002a) y el de McCurdy, Spradley y Shandy (2004). En particular, el método utilizado se puede definir como un acercamiento “interpretativo”, para ello se

hace referencia a la definición de Frederick Erickson (2009) quien menciona que se puede utilizar el vocablo “interpretativo” para denominar en términos generales a todos los enfoques de investigación cualitativa (etnográfico, observacional participativo, estudio de caso, interaccionismo simbólico y el constructivista e interpretativo).

Por su parte, en el proceso de investigación propuesto por McCurdy y colaboradores (2004) se definen cuatro pasos para conocer los fenómenos que se presentan en el contexto estudiado. Dichos pasos son: a) adquisición de herramientas conceptuales, b) gestión de la entrada al terreno, c) realización del trabajo de campo y d) descripción de los resultados. Por otra parte, Sandoval (2002a) señala que el trabajo de campo atraviesa por cuatro etapas: a) acceso al escenario que se pretende estudiar, b) identificación del fenómeno o situación de estudio, c) definición y elección de los sujetos participantes y d) registro, ordenamiento, reducción, validación, análisis e interpretación de los datos.

Para este estudio, se consideró que ambos procesos son útiles para el desarrollo del método de investigación requerido, aunque con necesarias adecuaciones. Por lo tanto, se hizo la integración de las etapas expuestas por ambos autores. En la **Tabla 1** se presentan las fases y etapas establecidas, producto de la adaptación y adecuación al fenómeno de estudio en la presente investigación.

### 3.1. Fase I. Adquisición de herramientas conceptuales y contextuales

En la primera fase de esta investigación, se hizo una revisión general de la literatura en diferentes áreas temáticas. Principalmente se revisaron trabajos relacionados con los temas de deserción escolar, factores que intervienen en la elección de carrera y sobre el proceso de exploración vocacional y de carrera. Este primer acercamiento con la literatura relacionada con el estudio permitió adquirir elementos que sirvieron como referentes básicos de información en el aspecto teórico,

contextual y procedimental. De igual forma, la exploración de la literatura permitió tener elementos básicos para la identificación del objeto de estudio, su delimitación y, para la construcción del problema de investigación.

Después, ya con una serie de elementos teóricos, se procedió a un acercamiento previo al ingreso en el campo de investigación. Dicho acercamiento consistió en diversas reuniones y entrevistas con los encargados del área de orientación psicológica y educativa de diversas unidades académicas de la UABC. Durante las reuniones, se exploran junto con los encargados del Departamento de Orientación Educativa y Psicológica (DOEP), las características generales del proceso de exploración vocacional y de cambio de carrera en el marco del proceso institucional de la UABC así como las características generales y la cantidad de estudiantes que presentaban un cambio de carrera.

Las reuniones y las entrevistas realizadas a los encargados del DOEP, permitieron adquirir herramientas contextuales generales sobre el proceso de exploración vocacional y de cambio de carrera en el marco del proceso institucional de la UABC, lo que facilitó el establecimiento y delineamiento de la guía de entrevista estructurada para los estudiantes participantes en el estudio.

**Tabla 1.** Modelo metodológico

Fases	Descripción	Actividades
I	Adquisición de herramientas conceptuales y contextuales	Revisión de la literatura Preparación para la entrada al campo
II	Identificación y focalización del fenómeno de estudio	Construcción del objeto de estudio Definición de los participantes Elaboración de la guía de entrevista estructurada
III	Aplicación del trabajo de campo	Entrevista con los participantes del estudio Registro de los datos
IV	Descripción de resultados	Tratamiento de la información Análisis e interpretación de los datos

### 3.2. Fase II. Identificación y focalización del fenómeno de estudio

El presente trabajo tuvo varias reestructuraciones a lo largo del proceso de investigación. Dichas modificaciones estuvieron relacionadas con la cantidad de posibles participantes en el estudio y con los tiempos de la operación. Cabe señalar, que es escasa la población que presenta un cambio de carrera y que no hay un protocolo específico para su seguimiento dentro de la UABC. De tal manera que fue bastante demorado y difícil identificar estudiantes que presentaran un cambio de carrera y que quisieran participar de manera voluntaria.

Los participantes del estudio fueron ocho estudiantes universitarios voluntarios inscritos en diferentes carreras de la UABC. Cinco de los participantes son hombres y solo dos mujeres accedieron a ser entrevistadas. Entre los entrevistados hay dos estudiantes que se encuentran en odontología y dos en ingeniería actualmente. Un participante de la carrera de negocios internacionales, uno de la licenciatura de deportes y uno de mercadotecnia.

### 3.3. Fase III. Aplicación del trabajo de campo

En el trabajo de campo, se utilizó como técnica de recolección de datos la entrevista estructurada. Con dicha técnica, se obtuvo información relevante sobre el tema de investigación. Particularmente en este estudio, la entrevista fue aplicada con el objetivo de indagar sobre el proceso de exploración vocacional y de cambio de carrera en el marco del proceso institucional de la UABC y sobre los factores que inciden en dicho proceso.

Para elaborar la estructura de la entrevista, se desarrolló con ayuda de un panel de expertos una guía de entrevista estructurada. Dicha guía consistió en un conjunto de preguntas respecto a los temas de interés. Durante su elaboración, tal como lo recomienda Mora (2003), fue revisada la guía de manera

periódica. La razón para hacerlo de tal modo es tener la posibilidad de indagar sobre información que han aparecido en entrevistas anteriores y que no había sido considerada en la guía original. Así fue como antes de la aplicación formal de la entrevista, se piloteó en tres ocasiones la guía.

La postura que se tomó para explorar los datos, parte de dos posturas que operan desde la metodología de la teoría fundamentada. Una de las posturas, se enfoca en comprender desde la experiencia de los participantes sus significados sobre la problemática a estudiar sin que intervengan preconcepciones o posturas teóricas en el análisis e interpretación de los datos. La segunda postura se enfoca, desde una lógica deductiva, en contenidos específicos que le interesan explorar al investigador y que son previamente establecidos para su análisis. Es así, que desde la primera postura, cobran una alta relevancia los contenidos que emergen desde la experiencia del participante. De esta manera, en la guía de la entrevista se presentaron preguntas a los participantes del piloteo que apelan a la posibilidad de generar temáticas emergentes que den claridad en la comprensión del fenómeno y que no se predefinieron por la teoría o las preconcepciones del investigador. Por ende, la estructura de la guía de la entrevista a profundidad, presenta tanto preguntas propuestas y/o fundamentadas desde la postura emergente, como preguntas que tienen una clara referencia y/o postura teórica.

Las preguntas que se predefinieron en la guía, se basan en diferentes supuestos y perspectivas. Principalmente, dichas preguntas se encuentran focalizadas en elementos que constituyen el modelo psicopedagógico que opera actualmente en la UABC Campus Tijuana. Al finalizar el piloteo de la guía de la entrevista, se construyó el protocolo de la entrevista estructurada (véase **Apéndice 1**).

En cuanto al análisis de los datos del estudio, se tomaron las sugerencias de Bertely (2000)

en cuanto a obtención de información sobre cómo se recogieron los datos. De tal forma, que en el presente estudio se recolectaron datos relacionados con el tiempo y el lugar; además de las impresiones del entrevistador y de la actitud del entrevistado (Denzin, 2009). En esta investigación todas las entrevistas fueron audiograbadas y posteriormente transcritas. En promedio, las entrevistas tuvieron una duración entre 40 y 60 minutos. Las transcripciones de las entrevistas produjeron 180 páginas con un formato de 1.5 de interlineado y letra de doce puntos.

#### 4. Fase IV. Descripción de los resultados

##### 4.1. Tratamiento de los datos

Para el proceso del tratamiento de la información, se realizó un análisis preliminar de la transcripción (Mora, 2003). El análisis realizado en ese momento de la investigación fue desarrollado tratando de seguir los parámetros que marca Woods (2010) sobre el análisis especulativo. Cada vez que se tenía la transcripción de la entrevista realizada, se efectuaba una reflexión “tentativa” y se estructuraban las primeras inferencias y conjeturas. En un segundo momento del análisis, se siguió la técnica del microanálisis recomendada por Strauss y Corbin (2002), la cual consiste en realizar un análisis a detalle palabra por palabra, oración por oración o párrafo por párrafo en dos niveles. En el primer nivel, se realizó una codificación abierta la cual consistió en la identificación o descripción de segmentos de la información en el texto.

Para este momento del tratamiento de la información, se buscó que los códigos se acercaran a una taxonomía limpia y de calidad (especificidad, excluyentes, parsimonia, etc.) (Woods, 2010). También se procuró un desarrollo de categorías cercano al material analizado (Porta y Silva, 2003). Se requirieron varias revisiones de los datos para obtener un sistema de códigos y categorías que cumpliera con los anteriores requerimientos. Se obtuvieron códigos específicos como resultado de la codificación abierta, misma que se realizó con apoyo del software científico, Atlas.Ti.

Para el tercer momento del análisis, se procedió a la codificación axial (Strauss y Corbin, 2002). Dicha clasificación, trata de la identificación de códigos o categorías que tienen la propiedad de agruparse y relacionarse. Así, durante el análisis axial, los códigos se fueron revisando continuamente hasta obtener categorías centrales y avanzando hasta niveles de organización cada vez más incluyentes, de manera que se pudieran establecer relaciones entre las categorías (Porta y Silva, 2003).

##### 4.2. Análisis e interpretación de los resultados

Una vez terminado el análisis de las categorías, se estructuraron los resultados para concretar diferentes objetivos específicos de investigación. Las categorías esquematizadas en la *Figura 1* muestra el resultado general al primer objetivo específico de investigación.



Figura 1. Etapas generales institucionales del proceso de elección y de cambio de carrera de la UABC

De manera general, en la *Figura 1*, se puede observar el proceso de los estudiantes universitarios para ingresar a la universidad y para cambiar de carrera. Cabe señalar que al inicio del esquema se muestra la etapa en que el estudiante se encuentra en los últimos semestres de sus estudios en educación media superior y está preparándose para ingresar a la universidad. Después, en el caso de ingresar a alguna institución de educación superior, como en el caso de la UABC, quedaría como estudiante inscrito. Sin embargo, como en los casos estudiados, hay la posibilidad de cambiar de carrera. Es en esa etapa, en donde se presentan un conjunto de situaciones diferentes a la etapa de primera elección de carrera y que es uno de los focos de estudio de la presente investigación.

Por otra parte, a lo largo de las etapas generales institucionales del proceso de elección y de cambio de carrera de la UABC, se desarrolla el proceso de confirmación o deserción de carrera (ver *Figura 2*).

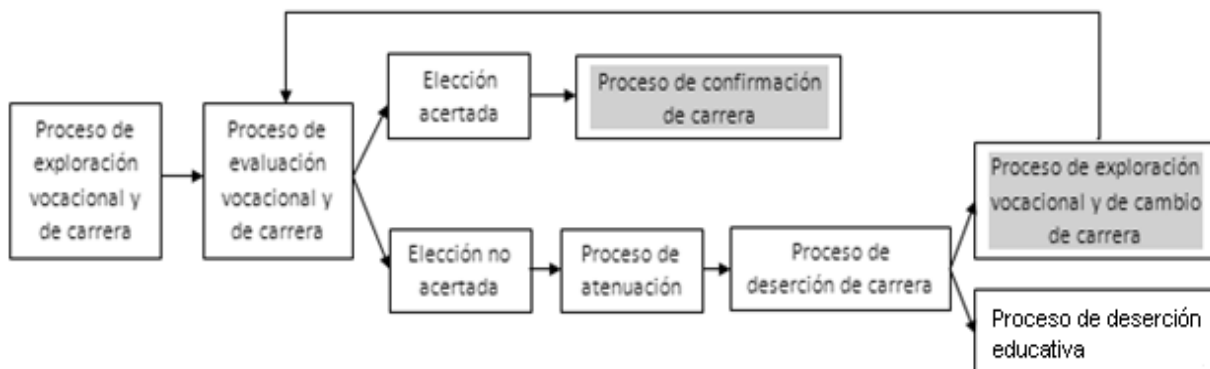
En la *Figura 2*, se muestra de manera general y relativamente simple dos procesos que en realidad son bastos y complejos. Por una parte, el proceso de confirmación de carrera el cual se intuye que es producto de una buena elección vocacional. Por otra parte, el proceso de deserción de carrera que sería producto claro de una elección errónea de carrera y que en el peor de los casos podría concluir en la deserción educativa definitiva del estudiante.

Sin embargo, a lo largo de este apartado se mostrará cómo hay otros procesos y factores que pueden influir en la toma de decisiones de un estudiante para que cambie toda la lógica básica del esquema aquí discutido.

Ahora bien, antes de entrar a profundidad en el análisis de los factores que influyen en la toma de decisiones de un estudiante para realizar un cambio de carrera, ya sea en una elección acertada o en una no acertada, se deben tener claridad sobre los tiempos asociados entre los procesos institucionalizados del cambio de carrera y los procesos de elección y deserción.

En la *Figura 3*, se muestra un contraste básico de los dos procesos mencionados en donde se indican dos cortes relacionados en los dos momentos claves de la toma de decisiones, la elección de carrera y el cambio de carrera.

Una vez que se contrastan los procesos institucionales con los procesos de elección y cambio de carrera se expresa un intrincado y complejo fenómeno educativo. Por una parte, parece que los procesos de elección y cambio de carrera de los estudiantes responden claramente a los procesos y trámites establecidos institucionalmente. Sin embargo, también se puede observar que los procesos de exploración vocacional y de carrera individualizados siguen sus propios procesos y tiempos.



*Figura 2.* Proceso de confirmación vs deserción de carrera

Si profundizamos delimitamos el análisis en lo referente al proceso de cambio de carrera, se puede observar en la Figura 3 que hay dos posibles momentos en donde el estudiante explora la posibilidad de estudiar algo diferente a la carrera en la que se encuentra o en la que estuvo inscrito. En el primer caso, el proceso de exploración se da al momento de estar inscrito en alguna carrera que se podría suponer por factores internos o externos al estudiante se piensa en desertar y cambiar de carrera. Para el segundo caso, podríamos ver al ex estudiante que después de un tiempo indeterminado desea regresar a la universidad para estudiar una carrera diferente a la que había escogido en su primera elección de carrera. Por otra parte, también se presenta el caso en donde el estudiante que declina claramente a la deserción educativa definitiva. En cualquiera de los casos de la deserción escolar, ya sea por cambio de carrera o por el retiro definitivo de los estudios, es de suma importancia que las instituciones educativas tengan un conjunto de estrategias para incidir positivamente a beneficio de los estudiantes. De tal manera, que si la deserción escolar se

da como un cambio de carrera, éste idealmente debería lograrse de manera efectiva y adecuada. Por el otro lado, si la deserción escolar es definitiva, ésta se debería darse por decisión clara, congruente y madura por parte del estudiante y no por factores que perjudiquen la transición del estudiante a lo largo de sus estudios profesionales.

En la *Figura 4*, se puede observar en específico el proceso de elección y de cambio de carrera y, las categorías correspondientes que señalan las áreas en donde inciden los factores asociados al mismo. El proceso de elección y cambio de carrera general de este caso, tiene las siguientes etapas: a) elección acertada de carrera, b) dificultad de ingreso a carrera de elección, c) elección no acertada de carrera, d) proceso de evaluación vocacional y de carrera, e) proceso de atenuación: reprobación de asignaturas, f) proceso de deserción de carrera y, g) ciclo nuevo de proceso de evaluación vocacional y de carrera de tercera opción.

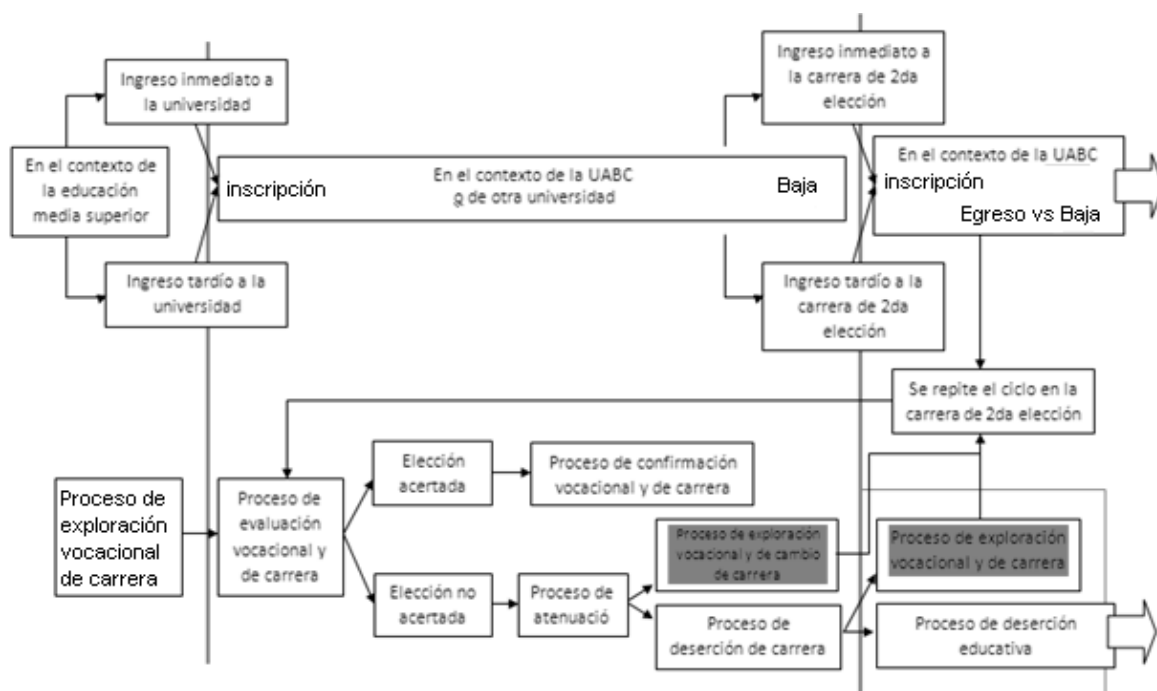


Figura 3. Contraste entre las etapas generales institucionales y el proceso de elección y de cambio de carrera

Si se enfoca el análisis en la primera etapa relacionada con la elección de carrera, los factores que se identificaron fueron una claridad en la visión a futuro por parte del estudiante, así como una congruencia vocacional complementada a través de la aplicación de pruebas vocacionales, amplia información fisiográfica y el acercamiento a la institución superior por información relacionada con tramites y con la carrera de interés. Posterior al proceso de elección de carrera, se presenta una dificultad con el ingreso a la carrera de interés. Dicha situación, se encuentra situada entre diversos factores internos y externos que dan pie a una elección no acertada de carrera que tiene como factores específicos la confusión vocacional, la influencia de la familia para la

elección de la carrera no congruente, la generación de una presión por parte de los padres a la estudiante para cumplir estudios universitarios y una de las más importantes, la falta de congruencia vocacional. Después, ya inscrita la estudiante en la carrera de segunda opción, se presenta un proceso de atenuación en donde se identifican factores como: a) conflicto de interés vocacionales con los padres, b) presión por satisfacer a sus padres, c) dificultad con asignaturas, d) problemas con el horario de estudio, e) calidad en la práctica docente, f) ausentismo y, g) poco interés por las actividades en la carrera.

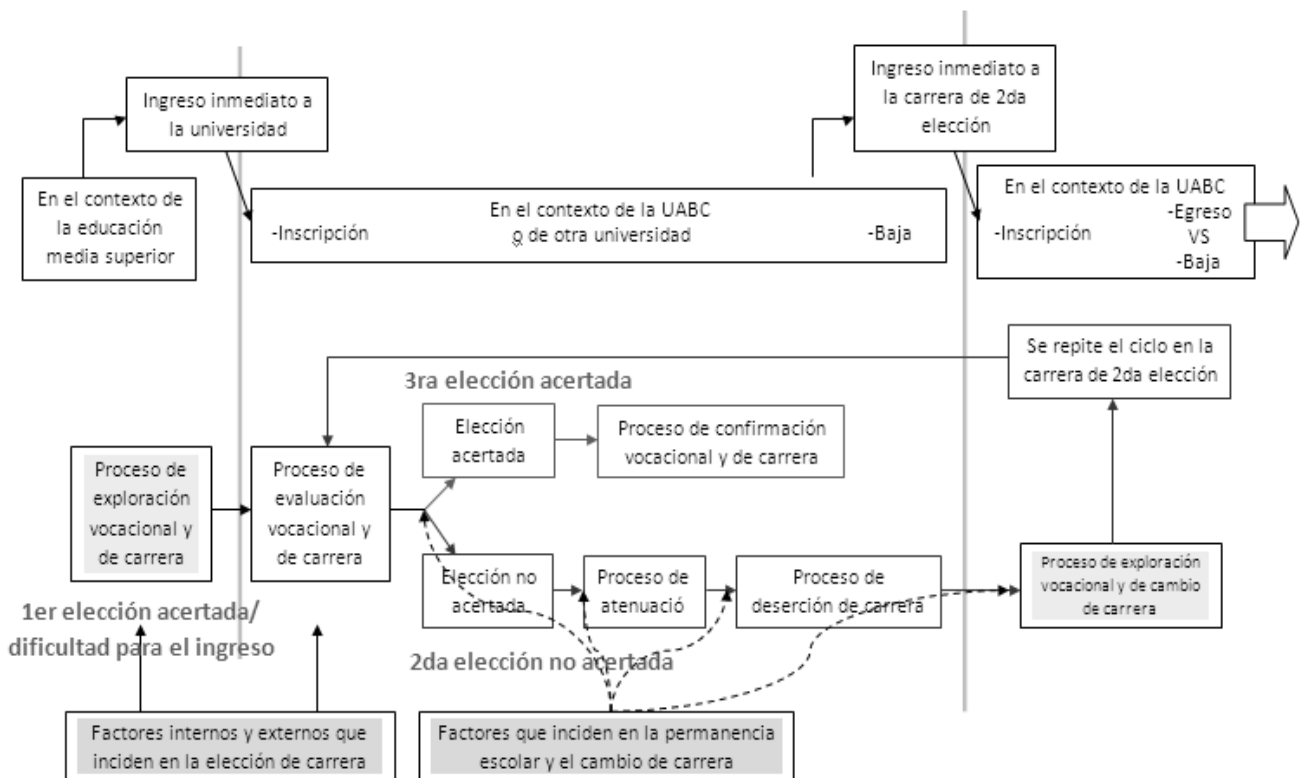


Figura 4. Proceso de deserción escolar por cambio de carrera



## 5. Conclusiones

Como conclusión del estudio y de los resultados del análisis hermenéutico desde la perspectiva del estudiante, se identificaron diversos factores que intervienen en la elección acertada y elección no acertada de carrera. Al analizar los factores externos, se pueden abordar como todos aquellos referidos al contexto y que intervienen en la elección de carrera de manera favorable o desfavorable, ya sea por personas o situaciones emergentes. Abordando los factores internos son los considerados como propios de los participantes que involucran áreas cognitivas y afectivas además de la respuestas de estos ante el ambiente de manera positiva o negativa. Desde la perspectiva favorable o desfavorable, podemos considerar como favorables aquellos factores que estimulan el estudio en el individuo ya sea en su primera elección o en el cambio de carrera, mientras esta sea la acertada en él. La búsqueda y obtención de información profesiográfica, apoyo de seres cercanos, claridad en la visión a futuro, expectativas realistas, motivación interna, intervenciones psicopedagógicas y/o congruencia vocacional presentes en una exploración vocacional, favorecen a una adecuada elección de carrera. La visión desfavorable se presentaría ante la deserción de estudios al ser una decisión adecuada o la continuación de estudios cuando no existe una congruencia vocacional. Algunos de factores más significativos serían: conflicto con seres cercanos por intereses vocacionales, persuasión de seres queridos para estudiar alguna carrera que no es congruente con el perfil de estudiante, persistencia de problemas cognitivos, problemas de salud, expectativas no realistas, dificultad por ingresar a la carrera de primera elección, motivaciones erróneas y/o principalmente la existencia de una confusión vocacional.

Por otra parte, dentro de la trayectoria del estudiante que cursa estudios universitarios suelen presentarse una serie de factores

internos y externos en distintas etapas. En un proceso inicial, se observa la etapa de exploración vocacional y de carrera que puede favorecerse de elementos como el acercamiento a la feria de carreras, el acercamiento a la UABC por información, la información profesiográfica de calidad y la intervención psicopedagógica para el análisis vocacional del estudiante por medio de aplicación de pruebas vocacionales. Como factor interno degenerativo de esta etapa exploratoria, la percepción de la pérdida de tiempo de estudio por no elegir carrera, genera desde la perspectiva del estudiante una sensación de presión social.

En la siguiente etapa, evaluación vocacional y de carrera, el estudiante puede verse favorecido ante factores que estimulan la exploración de carrera. Algunos de los factores de naturaleza interna que favorecen en dicha etapa son: claridad en la visión a futuro, alta congruencia vocacional, experiencia del contexto vocacional de elección y, un buen autoconocimiento de sus intereses vocacionales y sus expectativas. En cuanto a los factores externos se pueden señalar, apoyo de su red familiar (moral y económico), acompañamiento de amistades y/o de familiares ante circunstancias como la toma de decisiones, una información brindada por la coordinación de orientación educativa y psicopedagógica, así como la utilidad de la misma en su exploración en general. Cada uno de los factores mencionados, pueden llegar a facilitar en el estudiante una elección de carrera acertada. Como factores externos negativos en el proceso de evaluación, se pueden identificar: presión de los padres por cumplir estudios universitarios, prioridad en la necesidad por trabajar, conflictos de intereses vocacionales con padres y, presión por satisfacer a padres con la elección. En cuanto a los factores internos desfavorables en la evaluación vocacional se contemplan: expectativas irreales y confusión vocacional.

Al final del proceso de cambio de carrera, se pueden desatar dos finales, uno favorable y otro desfavorable. En cuanto al proceso de confirmación vocacional y de carrera, hay diversos factores que permiten consolidar una elección adecuada, alguno de estos factores son: la congruencia vocacional y cumplimiento de expectativas. En cuanto al proceso degenerativo que comienza en una elección no acertada, se puede decir que este lleva a una siguiente etapa, el proceso de atenuación. Dicho proceso puede ser complementado por factores internos negativos como: confusión vocacional y problemas de concentración y de memoria. De manera externa, la dificultad con asignatura(s), problemas con horario de estudio, estrés académico, percepción desfavorable sobre los objetivos del asesoramiento psicopedagógico, y un ambiente escolar desfavorable alimentan el proceso de atenuación de la elección no acertada y de no obtener una intervención psicopedagógica, se agudiza. Principalmente la presión de tiempo para lograr un cambio, la percepción del estudiante ante la reformulación de expectativas, los problemas de salud y los problemas familiares inciden significativamente para que se dé un proceso de deserción de carrera.

Por otra parte, es interesante considerar los factores tanto internos como externos que intervienen positiva o negativamente en el proceso de la elección de carrera, y que en el momento de la toma de decisiones en una primera o segunda oportunidad pueden ser cruciales para que el proceso llegue a buen fin. Lo anterior conlleva a que la deserción escolar se dé como parte de un proceso de cambio hacia una opción de carrera más congruente con los intereses y necesidades del estudiante y no como una salida definitiva hacia el abandono escolar. El análisis del proceso de elección y cambio de carrera, así como los factores implicados en ello, representa de forma esquematizada un panorama positivo y crucial para la intervención educativa e institucional. Con

ello, y desde la perspectiva del proceso de exploración vocacional, se pueden gestionar acciones preventivas y/o remediales que permitan disminuir la deserción escolar definitiva, asociada a la inadecuada elección vocacional, y con ello el logro de la eficiencia terminal, no sólo en términos de porcentajes, sino de estudiantes satisfechos consigo mismos con la elección y visión de su futuro profesional.

## Apéndice

### Protocolo de la guía de entrevista estructurada

Momentos	Etapas	Prototipos de preguntas
I. Exploración del cambio de carrera.	1.1 Exploración desde la lógica emergente sobre factores que incidieron en el cambio de carrera.	-¿Cuáles fueron tus razones para cambiar de carrera? -¿Cuáles son las causas o motivos por los que decides abandonar la carrera para ingresar o intentar tu ingreso a otra carrera?
	1.2 Exploración puntual de factores asociados al cambio de carrera en diferentes niveles y contextos de la vida del estudiante. (explorar solo los pertinentes).	<b>Factores asociados a nivel personal.</b> - De manera particular ¿Hubo alguna circunstancia personal o de salud por la cual decidiste cambiar de carrera? Si, no ¿Cuál y como se dio? <b>Factores asociados a redes sociales (familia, amigos, compañeros de clase, etc.)</b> -En cuanto a la influencia de otras personas cercanas a ti ¿Hubo alguna influencia por parte de alguien? Si, no ¿Cuál? ¿De qué tipo? ¿Cómo se dio? <b>Factores a nivel aula.</b> -dentro del contexto del aula ¿Consideras que hubo alguna circunstancia, persona o situación haya influido en tu decisión para cambiar de carrera? Si, no ¿Cuál y como se dio? <b>Factores a nivel institucional (DOEP y UA).</b> -¿Hubo alguna circunstancia, persona o situación dentro del ambiente universitario que haya influido en tu decisión para cambiar de carrera? Si, no ¿Cuál y cómo se dio?
	1.3 Exploración del Proceso de Cambio de la Carrera (PEC).	-Platícame a mayor profundidad sobre como elegiste esta otra carrera. Es decir ¿Cómo llegaste a la decisión de cambiar de carrera? (El entrevistador deberá de explorar de tal manera que pueda identificar las diferentes etapas del proceso de exploración, selección y toma de decisiones del cambio de carrera y los factores que intervinieron en cada una de estas etapas. De ser posible, el entrevistador junto con el entrevistado en una hoja en blanco o en un pintaron estructurarán un esquema general en donde se visualice el proceso y los factores intervinientes). -Cuando decidiste cambiar de carrera, necesariamente tuviste que darte de baja definitiva y sabemos de las repercusiones de ello. Tomando en cuenta esto ¿Cómo te fue en este proceso de decisión? -¿Recibiste algún tipo de asesoramiento -psicopedagógico u otro-? Si, no ¿en qué consistió? -¿Te apoyaste de algún otro elemento para elegir la carrera? Si, no ¿Cuál y en qué consistió? -¿Qué tipo de apoyo crees tú que sería el ideal para realizar un adecuado cambio de carrera?
II. Exploración del PEC en diferentes niveles contextuales y etapas de la trayectoria escolar previo al cambio de carrera.	2.1 Exploración del PEC del estudiante previo a la primera elección de carrera.	<b>En el nivel personal.</b> -Platícame a mayor profundidad sobre cómo y por qué elegiste la carrera de 1er elección -de la que te diste (das) de baja definitiva-. -¿Qué elementos tomaste en cuenta para elegir la carrera? -¿Cuáles fueron tus expectativas al momento de elegir la carrera? -En lo personal ¿Qué te llevó a tomar la decisión de estudiar una carrera universitaria principalmente la carrera que actualmente cursas? -¿Consideras la elección de carrera parte de un proyecto de vida? -¿Cuál es la razón o motivo por la que elegiste una carrera que no es de tu agrado? <b>En el contexto de las redes sociales (familia, amigos, compañeros de clase, etc.)</b> -Con respecto a las personas cercanas a ti ¿Hubo alguna influencia por parte de alguien en tu elección de carrera? Si, no ¿Cuál? ¿De qué tipo? ¿Cómo se dio? -En tu opinión ¿Crees que las expectativas de tu familia o la influencia de tus amigos influyeron en tu elección de carrera? Si, no ¿Cómo? <b>En el contexto de la orientación vocacional dentro de la institución media superior de procedencia.</b> -¿Recibiste algún tipo de asesoramiento? Si, no ¿Cómo fue? -¿Te apoyaste de algún otro elemento para elegir la carrera? Si, no ¿Cuál? -¿De qué medios de información te apoyaste para elegir la carrera? -¿Qué tipo de información te fue útil en la elección carrera? -En caso de haber recibido algún tipo de información profesiográfica ¿Cuál fue la utilidad de esta información en tu elección de carrera? -¿Cuál o qué tipo de apoyo crees que sea necesario para realizar una adecuada elección de carrera? -¿Consideras necesario recibir algún tipo de información profesiográfica o asesoría vocacional previa a la elección de tu carrera? <b>En el contexto del programa de atención a aspirantes por parte del DOEP.</b> -¿Qué situaciones fueron importantes para ti en el momento de sacar la ficha para ingresar a la universidad? -Los folletos, expo-profesiones, conferencias y talleres que organiza la UABC ¿te fueron de utilidad para la elección de carrera? o ¿Cómo los utilizaste?
		2.2 Exploración del PEC del estudiante durante el tiempo recorrido en la carrera de 1er elección.

		<p>carrera?</p> <p>-¿Que otra información seria de utilidad para confirmar tu elección o para ayudarte en tu proceso de exploración vocacional durante el curso de inducción?</p> <p><b>En el contexto de la intervención de los profesionales del DOEP posterior al curso de inducción.</b></p> <p>-Durante el tiempo recorrido hasta el momento como estudiante oficial de la UABC ¿Qué información fue útil para evaluar tus expectativas sobre la carrera de tu elección?</p> <p>-¿Cuáles de tus expectativas vocacionales durante tu recorrido por la carrera?</p> <p>-¿Que otra información seria de utilidad para confirmar tu elección o para ayudarte en tu proceso de exploración vocacional durante tu recorrido por los diferentes semestres de la carrera?</p> <p>-¿Cuáles de tus expectativas no se cumplieron durante el tiempo recorrido hasta el momento como estudiante oficial de la UABC?</p> <p><b>En el contexto de las interacciones con otros actores propios de la institución como profesores, directivos, staff, administrativos, etcétera).</b></p> <p>-¿Qué circunstancias identificas dentro del aula (las interacciones con otros actores propios de la institución como el profesor, directivos, staff, administrativos, etcétera) que pudieron haber influido en tu decisión para cambiar de carrera?</p>
<p><b>III. Cierre</b></p>		<p>-Desde tu propia experiencia ¿Qué sugieres/recomendarías para elegir una carrera?</p> <p>-Si tuvieras la oportunidad de elegir nuevamente la carrera ¿qué volverías a hacer y que cambiarías?</p> <p>-¿Qué aprendizaje te deja esta experiencia?</p>

## Referencias

- ANUIES (2001). Deserción, Rezago y Eficiencia Terminal en las IES. Propuesta metodológica para su estudio, México. Disponible en: <http://www.anui.es.mx/principal/servicios/publicaciones/libros/lib64/0.htm>
- Bertely, M. (2000). Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. México: Paidós.
- Blanco, J. y J. Rangel. (2000). La eficiencia de egreso en las instituciones de educación superior. Propuesta para el análisis alternativo al índice de eficiencia. Revista de la Educación Superior, (114).
- Chain, R., Martínez Morales, M., Jácome, N. y Rosales, O. (2001a). Estudiantes, demanda y elección. Universidad Veracruzana, México.
- Chain, R. (1997). Trayectoria escolar: la eficiencia terminal en la Universidad Veracruzana. En: Martínez Rizo, F. (2001). Estudio de la eficiencia en cohortes aparentes, en deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES. Propuesta metodológica para su estudio, ANUIES, México.
- Covo, M. (1989). Reflexiones sobre el estudio de la deserción universitaria en México. La trayectoria escolar en la educación superior. México, PROIDES.
- Denzin, N. (2009). The research act in sociology: A Theoretical Introduction to Sociological Methods. Londres: Butterworth.
- Erickson, F. (2009). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M. C. Wittrock, (coord.), La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación (pp. 195-203). Barcelona: Paidós Ibérica.
- González-Ulpino, J. (2005). Deserción y rezago estudiantil en la universidad central de Venezuela. En Rezago y deserción en la educación superior. Chile.
- McCurdy, D. W., Spradley, J. P., & Shandy, D. J. (2004). The Cultural Experience: Ethnography in Complex Society. Tennessee: Sage.
- Mora, J. (2003). La visita de profesores como modalidad formativa en un Programa de Educación Médica Continua, un estudio de caso. Tesis de maestría no publicada, Universidad Autónoma de Baja California, México.
- OECD. (2000). Education at a glance, OECD indicators. París: OECD.
- Porta, L. y Silva, M. (2003). La investigación cualitativa: El análisis de contenido en la investigación educativa. IC- Investigación Cualitativa. Consultado el 28 de noviembre de 2009 en: <http://www.investigacioncualitativa.cl/2008/02/analisis-de-contenido.html>.
- Romo, A. y Fresán, M. (2001). Los factores curriculares y académicos relacionados con el abandono y el rezago. En deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES. México: ANUIES.
- Sandoval, C. (2002a). Investigación cualitativa. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. Bogotá.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). Bases de investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín: Universidad de Antioquía-Contus.
- Tinto, V. (1992). El abandono de los estudios superiores: una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento. Cuadernos de Planeación Universitaria.
- Universidad Autónoma de Baja California. (2011). Plan de Desarrollo Institucional 2011-2015. México.
- Woods, P. (2010). La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. Barcelona: Paidós.

## ESTUDIO CUALITATIVO DE ABANDONO ESCOLAR EN EL ÁREA DE LAS CIENCIAS FÍSICO-MATEMÁTICAS Y DE LAS INGENIERÍAS DE LA UNAM (UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO)

Factores asociados al abandono. Tipos y perfiles de abandono.

MENDOZA VEGA, Juan Bosco

Universidad Nacional Autónoma de México - MÉXICO

e-mail: jboscomendoza@gmail.com

**Resumen.** Se realizó un estudio cualitativo con el objetivo de indagar las razones por las que un grupo de estudiantes abandonaron los estudios de licenciatura que realizaban en carreras del área de las ciencias físico-matemáticas y de las ingenierías de la Universidad Nacional Autónoma de México; se empleó el método cualitativo de grupos focales y se tomó como marco de referencia el modelo interaccionista del abandono en la educación superior de Tinto (1988), la teoría del involucramiento de Astin (1999) y el modelo psicológico del abandono de Bean y Eaton (2001). Se realizaron tres grupos focales, uno con estudiantes que al término del tiempo requerido para concluir la carrera tenían 0 créditos de avance, el segundo con estudiantes que habían aprobado de 1 a 25% de los créditos y el tercero con personas que se habían cambiado a otra institución. Los resultados confirman lo encontrado en la literatura, el abandono en la educación superior es un fenómeno complejo en el que convergen diferentes factores, cuando un estudiante toma la decisión de dejar los estudios generalmente lo hace por más de una razón. La mayor parte de los participantes manifestaron que trabajar y estudiar fue la principal razón para abandonar los estudios; otras razones fueron: falta de orientación vocacional, poca preparación académica, problemas de salud, problemas familiares y mala relación con profesores, compañeros y personal administrativo. El clima institucional y factores académicos, fueron mencionadas por la mayoría de participantes como razones para abandonar, lo que también coincide con la literatura. A partir de los resultados se proponen como estrategias para reducir el abandono: identificación y atención a estudiantes de nuevo ingreso con deficiencias en Matemáticas, incremento en el tiempo dedicado a la orientación vocacional en el bachillerato y ampliación de las ofertas de becas para estudiantes.

**Descriptor o Palabras Clave:** *Abandono, Factores asociados al abandono, Ciencias físico-matemáticas, Ingenierías,*

### Introducción

Se realizó un estudio cualitativo, que forma parte de un estudio más amplio que comprende otras áreas de conocimiento, con el objetivo de indagar los principales factores asociados al abandono en el área de las Ciencias físico-matemáticas y de las ingenierías de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Se empleó el método de grupos focales y un cuestionario

que contestaron los participantes que llegaron tarde a las sesiones.

El abandono de la educación superior es un problema mundial de gran importancia debido al gran número de personas que afecta; es un fenómeno complejo que se ha conceptualizado de diferentes maneras, que tiene consecuencias para los individuos, las instituciones de educación superior y para la sociedad en general. Para las personas, abandonar los estudios universitarios

representa una disminución de oportunidades de trabajo, para las instituciones y la sociedad representa una pérdida de recursos invertidos en los estudiantes que no concluyen sus estudios.

Este estudio puede aportar información útil para directivos de instituciones de educación superior con programas educativos del área de las Ciencias físico-matemáticas y de las ingenierías, ya que en la medida que aumente el conocimiento de las causas del abandono, será posible fundamentar en evidencias la toma de decisiones en el diseño y adecuación de planes de estudio y en el diseño de estrategias para reducir el abandono.

Este artículo comprende cuatro secciones: en la primera se presentan los resultados más relevantes de la revisión de la literatura sobre el abandono de la educación superior; en la segunda el método y diseño del estudio realizado; en la tercera los resultados, en la cuarta conclusiones y recomendaciones.

## 1 El Abandono en la educación superior

### 1.1 Definición de abandono, persistencia, retención y desgranamiento

Definir el abandono en la educación superior es difícil debido a que existen diferentes enfoques en el estudio de este tema por lo que no se ha llegado a un consenso sobre su definición (Tinto, 1987). Una de las dificultades para definir el abandono es que las trayectorias que siguen los alumnos son diversas, no todos interrumpen los estudios en el mismo punto del trayecto y no siempre es posible darles seguimiento para saber si han dejado definitivamente sus estudios (Astin, 1971; Barefoot, 2004). Por ejemplo, una definición operacional de abandono es la interrupción de los estudios durante dos ciclos escolares consecutivos (Elias, 2008), que es una definición que no considera la complejidad de los trayectos que puede seguir un estudiante en su paso por la educación superior. El abandono también ha sido abordado desde otras perspectivas, como son

verlo desde el punto de vista de la persistencia, la retención y el desgranamiento.

La persistencia, en contraste con el abandono, supone la decisión de continuar los estudios universitarios en una institución en particular o en la educación superior en general (Munro, 1981). El concepto de retención puede ser visto como lo opuesto al abandono. Se emplea retención como un indicador de cuantos estudiantes permanecen en una institución estudiando una carrera en relación con cuantos la iniciaron y persistencia como un indicador de que un individuo continúe sus estudios (Wyman, 1997). Además de abandono, retención y persistencia, se emplea el concepto “desgranamiento”<sup>1</sup> para referirse a la pérdida progresiva de estudiantes, es decir, el número de estudiantes que conforma una generación se va reduciendo gradualmente conforme avanzan en una carrera debido al abandono, la cual resulta en menos retención para la institución (Hagerdon, 2005; Ishitani, 2006).

### 1.2 Importancia del problema del abandono

El abandono es un problema mundial de gran importancia debido al número de personas que afecta y a sus implicaciones. La cantidad de estudiantes en educación superior se ha quintuplicado en los últimos 37 años, de 28.6 millones en 1970 a 152.5 millones en 2007; este incremento se ha acentuado a partir del año 2000, con 51.7 millones de estudiantes universitarios nuevos en un periodo de siete años (UNESCO, 2009).

En Estados Unidos sólo 38.9% de los estudiantes completan sus estudios universitarios en el periodo previsto de cuatro años, 56.4% lo hacen en cinco años y 61.2% en seis años, lo que indica que muchos alumnos emplean más del tiempo esperado para concluir los estudios (DeAngelo, Franke, Hurtado, Pryor&Trans, 2011). En países de la OCDE, entre los que se encuentra México, se estima que concluirán los estudios de nivel superior 47% de las mujeres y 32% de los

<sup>1</sup> En inglés *attrition*

hombres, y que sólo 39% de las mujeres y 25% de los hombres lo harán antes de los 30 años de edad (OCDE, 2012).

### 1.3 Consecuencias del abandono

El abandono es un problema que tiene consecuencias para los individuos, las instituciones y la sociedad. A los individuos les puede afectar psicológicamente, abandonar la meta de realizar estudios universitarios puede generarles disgusto, frustración y sensación de fracaso (Barefoot, 2004); desde el punto de vista económico, no contar con un título de estudios universitarios representa menores salarios y oportunidades de empleo (González, 2005; Quinn, Thomas, Slack, Casey, Thexton, & Noble, 2005; OCDE, 2011). En contraste, las personas con estudios superiores demuestran, en general, mayor satisfacción con su vida, más compromiso cívico, mejor percepción de su salud y mayor expectativa de vida.

Para las instituciones existe la preocupación y la presión para usar los recursos que se invierten en educación de manera eficiente; un estudiante que no termina sus estudios puede ser visto como una inversión inefectiva, por ser un gasto del que no se obtuvieron beneficios para la sociedad y, por el contrario, la retención como una manifestación de calidad de una institución (Barefoot, 2004; González, 2005; Hovgaugen&Aadmot, 2009). En muchos contextos, las universidades con un número significativo de estudiantes que abandonan se ven sancionadas mediante la reducción de fondos económicos, además de tener como consecuencia un impacto negativo en su credibilidad (Quinn, Thomas, Slack, Casey, Thexton, & Noble, (2005).

Para la sociedad el abandono representa pérdidas en el presupuesto destinado a la educación, además de que contribuye a perpetuar un círculo vicioso de pobreza, a la disminución del aporte intelectual a las comunidades y a un potencial aumento del subempleo (González, 2005).

### 1.4 Modelos que explican el abandono

Para explicar el abandono se han propuesto diferentes modelos, algunos comparten elementos y, en ciertos casos, un modelo es sólo una extensión de otro. Los principales modelos para explicar el abandono son el modelo interaccionista de Tinto (1987), uno de los investigadores pioneros en el tema y citados con más frecuencia, quien propone que un estudiante abandona los estudios cuando no logra integrarse social y académicamente a la institución en la que estudia; la teoría del involucramiento de Astin (1999), que establece que abandonar depende del involucramiento del estudiante, es decir, de la cantidad de energía física y psicológica que dedica a su carrera; el modelo psicológico de Bean y Eaton (2001), que propone que un estudiante decide abandonar cuando no confía en sus propias habilidades, no posee estrategias para afrontar el estrés y atribuye sus resultados académicos a factores externos a él; y el ciclo del involucramiento de Berger y Milem (1999) que plantea que el involucramiento, como lo conceptualiza Astin, ocurre en tres momentos, al inicio del año escolar, a la mitad, y a tres cuartas partes del año, y si éste es malo en alguno de ellos, es más probable que el estudiante abandone.

### 1.2 Factores asociados al abandono

Los factores asociados con el abandono y el rezago en la educación superior se han clasificado en demográficos, externos e internos (Li, Swaminathan&Tang, 2009). Los demográficos más frecuentes incluyen edad, sexo, nivel socioeconómico, lugar de residencia y grupo étnico de la persona (González, 2005; Li, Swaminathan&Tang, 2009).

Los externos se dividen en dos tipos: de la comunidad y de la institución. Los primeros comprenden la influencia de pares y padres en la elección y en la permanencia en la carrera (Li, Swaminathan&Tang, 2009), y los de la institución la carencia de créditos, becas y otras ayudas económicas, dificultades académicas, carga crediticia, mala relación



con compañeros y profesores y mala percepción del clima institucional (Braxton, Millem & Sullivan, 2000; González, 2005; González, 2005; Harrison, 2006; González, Álvarez, Cabrera, & Bethencourt, 2007; Li, Swaminathan & Tang, 2009).

Los factores internos se clasifican en cognoscitivos y afectivos. Los primeros comprenden la habilidad académica del estudiante, puntuaciones en pruebas estandarizadas de admisión y de conocimientos, promedios de calificaciones en bachillerato y en la universidad, estilo de aprendizaje, formación académica previa, mala elección de carrera, no considerar los costos asociados a los estudios universitarios, percepción negativa de la carrera que se estudia, falta confianza en las habilidades propias y dificultades para aprender de forma independiente (Munro & Fischer, 2004; González, 2005; Harrison, 2006; Elias, 2008; DeAngelo, Franke, Hurtado, Pryor & Trans, 2011). En los factores internos de naturaleza afectiva se incluyen actitud de las personas hacia sus estudios —falta de interés y motivación—, dificultades en la vida estudiantil, percepción negativa del ambiente institucional, social y del profesorado, y poco involucramiento y compromiso con la institución (Munro & Fischer, 2004; Titus, 2004; Le, Casillas, Robbins & Langley, 2005; Harrison, 2006; González, Álvarez, Cabrera & Bethencourt, 2007; Elias, 2008).

### 1.3 El abandono en el área de las ciencias físico-matemáticas y de las ingenierías

En las carreras del área de físico-matemáticas y de las ingenierías se ha encontrado que los estudiantes tienen altas probabilidades de abandonar sus estudios en comparación con otras áreas y que requieren más tiempo para terminarlos (Lassibille & Navarro, 2009). El abandono está relacionado con las cargas de trabajo que caracterizan a estas carreras, con la dificultad de su contenido curricular, el estilo de enseñanza de los profesores y el clima institucional (Cabrera, 2006; Litzler & Young, 2012). Se ha encontrado que los

estudiantes esperan que los contenidos sean menos teóricos y más prácticos, que los encuentran más difíciles de lo que anticipaban y que no vislumbran un futuro laboral atractivo, lo que los desmotiva de continuar. También influyen el clima institucional, la falta de relaciones con los compañeros, profesores poco preparados pedagógicamente para dar clases y distantes con los alumnos, y entre las mujeres, suele darse discriminación por parte de docentes y compañeros (Felder, Forrest, Baker-Ward, Dietz, & Mohr, 1993; Felder, Felder, Mauney, Harmin, & Dietz, 1995; Baillie & Fitzgerald, 2000; Zhang, Anderson, Ohland, y Thorndyke, 2004; Blickenstaff, 2005; Litzler & Young, 2012).

## 2 Método

### 2.1 Diseño

El estudio se realizó empleando el método de grupos focales. La población objetivo estuvo constituida por estudiantes de once carreras del área de ciencias físico-matemáticas y de las ingenierías, con orientación disciplinaria y profesional, de las generaciones 2007 y 2008, inscritos en el campus central y en las unidades multidisciplinarias, que después de seis años de haber iniciado los estudios tenían aprobados 0 créditos o entre 1 y 25% de los créditos requeridos por su plan de estudios. Se partió del supuesto que el primer grupo había abandonado los estudios y que el segundo tenía altas probabilidades de hacerlo; se les denominó Abandono y Rezago extremo, respectivamente. Se invitó a los estudiantes a participar en el estudio mediante llamadas telefónicas, en las que se identificaron a algunos que se habían cambiado a otra institución y que pidieron participar, por lo que se creó un tercer grupo con ellos.

De la población descrita se seleccionó el doble de estudiantes del número planeado —12— para integrar los grupos. Sin embargo, solamente se logró integrar un grupo de cinco participantes con 0 créditos, otro con cinco con rezago extremo y un tercero con cuatro que habían cambiado de

institución, a pesar de que habían ratificado un día antes su asistencia, trece del primer grupo, seis del segundo y once del tercero no llegaron a la cita.

Los grupos focales consistieron en entrevistas grupales, las cuales fueron grabadas y transcritas; su contenido se analizó para identificar las razones por las que habían abandonado sus estudios. Además, todos los participantes contestaron un cuestionario mediante el cual se recabaron datos sociodemográficos.

## 2.2 Participantes

En el grupo Abandono participaron cinco estudiantes, tres hombres, dos que cursaron la carrera de Matemáticas y uno la de Ingeniería Petrolera, y dos mujeres, una de Diseño Industrial y una de Ingeniería industrial. Excepto la estudiante de Diseño Industrial, que cursó sus estudios en una unidad multidisciplinaria, todos estudiaron en el campus central.

En el grupo con Rezago extremo participaron cinco hombres, tres que cursaron la carrera de Ingeniería Mecánica Eléctrica en una unidad multidisciplinaria, uno que cursó Ingeniería Civil y uno que Matemáticas, ambos en Ciudad Universitaria. Se excluyeron a dos que llegaron cuando ya había iniciado la sesión. Ambos contestaron el cuestionario arriba mencionado.

## 2.3 Instrumentos

Se emplearon dos instrumentos para recabar la información necesaria para el estudio: un cuestionario de abandono de estudios que constaba de dos secciones, una en la que se recogía información sociodemográfica y antecedentes académicos que se aplicó a todos los participantes, y una segunda sección donde se preguntaban las razones para abandonar los estudios, que se aplicó a quienes llegaron tarde a las sesiones de grupo focal, y una guía de entrevista que se empleó en la conducción de los grupos focales.

## 2.4 Recolección de datos

### 2.4.1 Procedimiento para invitar a los participantes

Se emplearon dos instrumentos en el proceso de invitación, un guion para invitar a los candidatos y una bitácora para registrar las llamadas de invitación. Los candidatos fueron contactados mediante llamadas telefónicas en las que se les informaba acerca de del estudio, su propósito, se corroboraba que fueran parte de la población objetivo y si así era el caso, se les invitaba a participar en el estudio y se les informaba la fecha en la que se llevaría a cabo.

En el proceso de invitar a los candidatos que se realizó durante octubre de 2012, se realizaron más de mil llamadas telefónicas para contactar a 200 personas, de las cuales solamente aceptaron las que ya se mencionaron.

### 2.4.2 Registro de participantes

Se registró la asistencia de los participantes en el lugar donde se realizaron los grupos focales. Una persona solicitaba a los candidatos que llenaran la sección del cuestionario de abandono de estudios destinada a recabar sus datos sociodemográficos y antecedentes académicos.

### 2.4.3 Conducción de la sesión

En las sesiones se encontraron presentes el conductor del grupo, un asistente y un observador. Los tres se presentaron como parte del mismo equipo. Una vez que el conductor explicó la dinámica del grupo focal, pidió permiso para grabar la sesión y aclaró que lo que se discutiera en el grupo sería usado sólo con fines de investigación inició la sesión con la pregunta dirigida a todo el grupo: “¿Por qué abandonaron sus estudios?”, los participantes contestaban a esta pregunta y a partir de sus respuestas, el conductor hacía otras preguntas destinadas a profundizar en ellas, además de que dirigió preguntas directamente a quienes no habían dado respuestas. Se cerró la sesión con la pregunta: “¿Qué sugerirían para prevenir el

abandono?”, una vez respondida esta pregunta, se agradecía la participación de los presentes.

#### 2.4 Análisis de los datos

Los datos que se recabaron por medio del cuestionario se analizaron con estadística descriptiva y la información que se obtuvo en la sesión del grupo focal con la técnica cualitativa de análisis de contenido.

#### 2.5 Limitaciones del estudio

La limitación principal de este estudio radica en los datos se obtuvieron de un grupo muy reducido de estudiantes que no constituye una muestra representativa de la población objetivo.

### 3 Resultados

Se presentan las características sociodemográficas y antecedentes académicos en una misma sección. Posteriormente se presentan las razones atribuidas a su situación académica de los tres grupos.

Las razones expresadas por los participantes se clasificaron en principales y secundarias de acuerdo a la importancia que ellos les atribuían. Las razones fueron agrupadas en las categorías más frecuentemente mencionadas en la literatura: sociales, institucionales, económicas, familiares y personales; en esta última se incluyeron las de salud, las académicas y las relacionadas con la orientación y vocacional. En los casos donde se menciona más de una razón principal o secundaria, estas son presentadas en el orden que fueron dichas por los participantes. Debido a que no es posible distinguir razones principales de secundarias en las respuestas al cuestionario de abandono de estudios, todas las razones mencionadas en ese instrumento se han considerado como secundarias y forman parte del grupo Rezago Extremo.

Finalmente se presentan las sugerencias dadas por los participantes para disminuir el abandono.

### 3.1 Características sociodemográficas y antecedentes académicos

#### 3.1.1 Grupo Abandono

Cuatro de los cinco participantes abandonaron definitivamente sus estudios y uno se cambió a otra institución donde estudió y concluyó una carrera diferente a la que inició en la UNAM y trabajaba en algo relacionado con la nueva carrera. A este último no se le pudo identificar en el proceso de invitación como alguien que cambió de institución porque él mismo interpretó que su situación era de abandono.

En este grupo participaron tres hombres y dos mujeres. Los hombres tenían 24, 26 y 30 años, los tres eran solteros. Las mujeres tenían 24 y 28 años, una era casada y la otra vivía en unión libre.

De los cuatro que abandonaron, tres cursaron el bachillerato en un Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) y uno en una Escuela Nacional Preparatoria (ENP). Obtuvieron un promedio de calificaciones de 7.2, 7.5, 8.2 y 8.8. El que cambió de institución cursó el bachillerato en un CCH con un promedio de 8.0.

Todos los que abandonaron estudiaron la carrera que eligieron como primera opción cuando ingresaron a la UNAM; uno Matemáticas, uno Diseño Industrial, uno Ingeniería Industrial y uno Ingeniería petrolera. Dos pertenecen a la generación 2007 y dos a la 2008. Tres cursaron sus estudios en Ciudad Universitaria, y uno en una Unidad multidisciplinaria. El que se cambió de institución se inscribió en la carrera de Matemáticas que había elegido como primera opción, pertenece a la generación 2008 y estuvo en Ciudad Universitaria.

Tres de los cuatro que abandonaron trabajaban cuando se realizó la entrevista y uno no estudiaba ni trabajaba. El que se cambió de institución trabajaba.

Uno de los que abandonó y el que se cambió de institución provienen de hogares

monoparentales en los que se encuentra ausente el padre. Cuatro de los padres de quienes abandonaron tienen como máximo nivel de estudios la secundaria, una de las madres tiene como máximo nivel de estudios la primaria, dos la secundaria y una bachillerato. El que se cambió no sabe cuál es la escolaridad de su padre y su madre tiene licenciatura.

### 3.1.2 Grupo Rezago extremo

En este grupo se incluyen las respuestas de los cuestionarios de abandono que se aplicaron a los dos participantes que formaban parte de este grupo y llegaron tarde al grupo focal.

De los siete participantes cinco habían abandonado sus estudios técnicamente pues no se encontraban inscritos en sus carreras, de estos, cuatro, a los que se considera como abandono por tiempo indefinido, se habían reinscrito anteriormente, aunque no aprobaron más materias, y uno planeaba continuar su carrera en el futuro, pero ninguno estaba inscrito en el momento del estudio. Los otros dos participantes habían abandonado definitivamente los estudios.

Cuando se realizó el estudio los cinco de abandono por tiempo indefinido tenían 23, 24, 25, 25, 26 años y dos 31; seis eran solteros y uno vivía en unión libre.

De los cinco que abandonaron indefinidamente, uno cursó el bachillerato en un CCH, uno en una ENP, uno en un Colegio de Bachillerato Tecnológico, Industrial y de Servicios (CBTIS), uno en Bachillerato Abierto, y uno en un Colegio Nacional de Educación Profesional (CONALEP); este último obtuvo el título de bachillerato a través del Examen General para el Egreso de la Educación Media Superior (EGREMS). Tuvieron promedios de calificaciones de 7.0, 7.0, 8.0, 8.2 y 8.6. Los dos que abandonaron definitivamente cursaron en un CCH y tuvieron promedios de 7.0 y 8.6.

Los cinco que abandonaron indefinidamente se inscribieron a la carrera que eligieron como

primera opción; tres a Ingeniería Mecánica Eléctrica en una Unidad Multidisciplinaria, uno a Ingeniería Civil y uno a Matemáticas, estos dos últimos en Ciudad Universitaria. Dos pertenecen a la generación 2007 y tres a la 2008. Cuatro trabajaban y uno no estudiaba ni trabajaba. Dos tenían padres que tienen como máximo nivel de estudios secundaria, dos bachillerato y uno licenciatura; dos madres tienen primaria, una secundaria, y dos licenciatura.

Uno de los participantes que abandonó definitivamente cursó la carrera que indicó como primera opción y el segundo había seleccionado Diseño Gráfico, pero lo asignaron a Ingeniería Mecánica Eléctrica. El primero pertenece a la generación 2007 y el segundo a la 2008. Los dos trabajaban. Uno proviene de un hogar monoparental en el que se encuentra ausente el padre y se desconoce su nivel educativo. Un padre y ambas madres tienen como máximo nivel educativo la secundaria.

### 3.1.3 Grupo que cambió de institución

En este grupo participaron dos hombres de 24 y 27 años, los dos solteros y dos mujeres, las dos solteras de 24 años.

Dos se inscribieron a Matemáticas en CU, uno a Ingeniería Civil en CU y uno a Ingeniería Industrial en una Unidad Multidisciplinaria. Los cuatro se cambiaron a otra carrera. Los dos de Matemáticas se cambiaron uno a Ingeniería Mecatrónica y el otro a Música, el de Ingeniería Civil a Odontología y el de Ingeniería Industrial a Diseño Gráfico. Tres son de la generación 2007, uno de la 2004. Dos concluyeron la carrera a la que se cambiaron, los otros dos aún la estudian. De los dos que terminaron, uno trabaja y el otro no estudia ni trabaja.

Dos cursaron el bachillerato en un CCH, uno en una ENP, y el cuarto en una institución privada. Tuvieron promedios de 7.4, 8.0, 8.0 y 8.4.

Un participante proviene de un hogar monoparental en el que se encuentra ausente

el padre. Tres de los padres tienen estudios de licenciatura y no se sabe el del padre ausente; tres de las madres estudiaron la secundaria y una bachillerato.

En resumen, de los quince participantes de los tres grupos, siete abandonaron definitivamente, cinco abandonaron indefinidamente y cuatro se cambiaron de institución. La mayoría tiene entre 23 y 26 años de edad, eran solteros, egresaron de un bachillerato público y tuvieron promedios de bachillerato entre 8 y 8.5. Los participantes que abandonaron definitivamente tuvieron promedios más bajos en bachillerato, entre 7 y 8.

En los grupos de Abandono y Rezago extremo, todos los participantes con excepción de uno trabajaban, mientras que en el grupo de participantes que se cambiaron de institución, dos estudiaban y dos, que ya habían terminado sus carreras, no estudiaban ni trabajaban al momento del estudio.

Los padres de los participantes del grupo Abandono tienen niveles educativos más bajos que los padres del grupo Rezago Extremo, con sólo dos padres con estudios de licenciatura, y estos tienen un nivel educativo menor que los padres de los participantes que se cambiaron.

### **3.2 Razones principales y secundarias atribuidas a su situación académica**

#### **3.2.1 Grupo Abandono**

Este grupo está integrado por cuatro participantes que abandonaron definitivamente y uno que cambió de institución.

Los cuatro participantes que abandonaron definitivamente los estudios dieron seis razones principales para tomar esta decisión. En un caso la razón es de tipo vocacional —ingresó a una carrera de poca demanda para después cambiarse a otra, pero no lo logró—; en otro de tipo personal relacionada con su salud —una enfermedad le impidió asistir a clases los primeros días del semestre—; el tercero por motivos económicos, y el cuarto

por dos razones: falta de recursos —económica— y porque tenía mala relación con los profesores —institucional—.

El participante que se cambió de institución mencionó como razón principal la misma que uno que abandonó definitivamente, ingresó a una carrera de baja demanda en la UNAM, para después cambiarse a otra. No logró hacer el cambio de carrera en la UNAM, por lo que hizo el cambio a otra institución a la carrera que deseaba estudiar originalmente, la cual ya había concluido al momento del estudio.

Los cuatro participantes que abandonaron definitivamente mencionaron diez razones secundarias de seis tipos diferentes —académicas, económicas, familiares, institucionales, de orientación vocacional y sociales—. Uno mencionó cuatro razones, una económica —trabajar y estudiar—, una familiar —separación familiar—, una de orientación vocacional —falta de ella en bachillerato— y una institucional —mala relación con los profesores—. El segundo nombró una razón familiar —conflictos familiares—; el tercero señaló dos, una de orientación vocacional —falta de ella en bachillerato— y una académica —falta de preparación—. El cuarto mencionó tres, una familiar —falta de apoyo—, una institucional —el descontento con horarios asignados— y una social —la distancia de su casa a su escuela—.

El participante que se cambió de institución nombró como única razón secundaria una institucional —la mala relación con los profesores—.

#### **3.2.2 Grupo Rezago Extremo**

Este grupo estuvo integrado por siete participantes —cinco que participaron en el grupo focal y dos que llegaron tarde a este y se obtuvo información de ellos por medio de un cuestionario—, de los cuales cinco no estaban inscritos en ninguna carrera y se les denominó como abandono indefinido y dos

que habían abandonado definitivamente los estudios.

De los cinco participantes que abandonaron indefinidamente sus estudios, tres nombraron como razón principal para su situación académica una de tipo económico —en todos los casos fue tener que trabajar y estudiar al mismo tiempo—; el cuarto señaló como única razón principal la falta de preparación académica; el quinto respondió el cuestionario de abandono de estudios e indicó cuatro razones, una económica —trabajar y estudiar—, una institucional —insatisfacción con el ambiente institucional—, una familiar —enfermedad de un familiar— y una de salud —enfermedad propia—.

Uno de los dos participantes que abandonaron definitivamente mencionó una razón económica —estudiar y trabajar para llevar la manutención de su familia— y el segundo, que contestó cuestionario de abandono de estudios, indicó cuatro razones, una académica —sobrecarga académica—, una económica —trabajar y estudiar—, una familiar —enfermedad de un familiar— y una de tipo institucional —ausentismo de profesores—.

Los cinco participantes que abandonaron indefinidamente mencionaron ocho razones secundarias de cuatro tipos —académicas, económicas, familiares y de orientación vocacional—. Uno mencionó dos razones académicas —falta de preparación académica y su inasistencia a clases—; el segundo nombró una institucional —la mala relación con los profesores—; el tercero nombró una razón de orientación vocacional —la falta de ella en bachillerato—; el cuarto mencionó cuatro razones secundarias, dos de orientación vocacional —falta de ella en bachillerato e insatisfacción general con la carrera elegida—, una institucional —mala relación con los profesores— y una familiar —problemas de salud de un familiar—. El quinto participante contestó el cuestionario de abandono de estudios y todas sus razones fueron consideradas como principales.

Los dos participantes que abandonaron definitivamente mencionaron seis razones secundarias para su situación académica de dos tipos —económicas e institucionales—. Uno nombró tres razones, una económica —estudiar y trabajar— y dos institucionales —mala relación con los profesores y mala relación con los compañeros—. El segundo participante contestó el cuestionario de abandono, por lo que todas sus razones fueron consideradas como principales.

### 3.2.3 Grupo que cambió de institución

De los cuatro integrantes de este grupo, dos se cambiaron de carrera y de institución debido a razones principales de tipo vocacional —uno eligió una carrera que no deseaba y otro estaba insatisfecho con la carrera—; para el tercero la razón principal fue que tenía un bajo desempeño académico y el cuarto indicó una razón familiar —su padre lo inscribió a una carrera que no deseaba—.

Se mencionaron nueve razones secundarias, de tres tipos —académicas, institucionales y sociales—. Un participante mencionó tres razones, una social —la distancia de su casa a su escuela—, una institucional —la mala relación con los compañeros, y una académica —bajo desempeño—; el segundo indicó dos razones, dos institucionales —insatisfacción con la asignación de carrera y la inasistencia de los profesores—; el tercero señaló una razón de tipo institucional —la mala relación con el personal administrativo—; y el cuarto nombró tres de tipo institucional —mala relación con los profesores, con compañeros y con personal administrativo—.

En resumen, todos los participantes de los tres grupos mencionan más de un motivo para abandonar sus estudios, y la mayoría identificaron al menos uno de mayor importancia que los demás.

Las razones para su situación académica de los estudiantes que abandonaron definitivamente y los que abandonaron indefinidamente son casi idénticas. Las razones económicas son las más nombradas

como principales por ambos grupos, mientras que las institucionales y de orientación vocacional son las más comunes entre las secundarias, también en ambos grupos. Estos dos grupos se distinguen del de estudiantes que se cambiaron en que estos últimos no mencionan en absoluto al factor económico como una razón para su situación académica. En este grupo la razón principal más frecuente fue la orientación vocacional, y la secundaria más comunes fueron de tipo institucional.

Los tres grupos mencionaron razones académicas e institucionales, que incluyen mala relación con profesores, compañeros y personal administrativo. Esto coincide con lo encontrado en la literatura, referente a la influencia de factores académicos y del clima institucional en la decisión de abandonar de estudiantes del área de las ciencias físico-matemáticas y de las ingenierías. (Felder, Felder, Mauney, Harmin, & Dietz, 1995; Baillie & Fitzgerald, 2000; Zhang, Anderson, Ohland, & Thorndyke, 2004; Blickenstaff, 2005; Li, Swaminathan & Tang, 2009; Litzler & Young, 2012).

### 3.3 Sugerencias para disminuir el abandono escolar

Cuatro de los cinco participantes del grupo Abandono dieron sugerencias. Dos sugirieron mejorar la orientación vocacional que se recibe en el bachillerato, uno proporcionar becas a los estudiantes que tengan necesidad económica, mejorar la capacitación de los profesores e incrementar la oferta de carreras disponibles en las diferentes sedes de la UNAM, y el cuarto incrementar el cupo de las carreras de alta demanda y fortalecer al sistema abierto como una alternativa para concluir los estudios.

Seis de siete participantes del grupo Rezago Extremo dieron las siguientes sugerencias: tres sugirieron mejorar la calidad y cantidad de la orientación vocacional que se ofrece en bachillerato; otro dar seguimiento a los alumnos durante la carrera, ofertar cursos preventivos y correctivos de las asignaturas de mayor dificultad, y monitorear la

preparación académica de los alumnos de nuevo ingreso; el quinto mayor flexibilidad de horarios y tiempos de entrega de trabajos académicos y una oferta más amplia de becas y apoyos económicos a estudiantes que trabajan y estudian; el sexto propuso crear dormitorios para los alumnos para evitar los tiempos de traslado y costos de vivienda, agilizar los trámites burocráticos que tienen que realizar los estudiantes, y difundir los derechos que tienen las personas que cursan una carrera dentro de la UNAM, en cuanto a alternativas para concluir sus estudios.

Sólo uno de los cuatro participantes del grupo que cambió de institución sugirió que se destine mayor atención a la orientación vocacional durante el bachillerato.

Las sugerencias que predominaron fueron incrementar el tiempo dedicado a la orientación vocacional en el bachillerato —mencionada en los tres grupos— y ampliar la oferta de becas a estudiantes que trabajan y estudian —mencionada en los grupos Abandono y Rezago Extremo—.

## 4. Conclusiones

La mayoría de los participantes en los tres grupos tiene entre 23 y 26 años de edad, eran solteros, egresaron de un bachillerato público y tuvieron promedios de calificación en bachillerato entre 8 y 8.5. Los participantes con promedios más bajos en bachillerato, entre 7 y 8, fueron los que abandonaron definitivamente. Todos los participantes de los grupos de Abandono y Rezago extremo con excepción de uno, trabajaban.

Los padres de los participantes del grupo Abandono tienen niveles educativos más bajos que los padres del grupo Rezago Extremo, y estos tienen un nivel educativo menor que los padres de los participantes que se cambiaron. Esto coincide con lo reportado en la literatura (Felder, Forrest, Baker-Ward, Dietz, & Mohr, 1993), que señala que tener padres con estudios de nivel superior disminuye las probabilidades de abandonar.

Los participantes con 0 créditos había abandonado definitivamente los estudios, lo cual confirma el supuesto que se tenía acerca de este grupo. Los que tenían 1 a 25% de créditos han abandonado indefinidamente su carrera, y expresan deseos de retomarla aunque después de seis años no han tenido avance significativo de créditos en ella. Los que se cambiaron a otra institución continúan estudiando la carrera a la que se cambiaron o ya la han concluido.

Los resultados confirman lo reportado en la literatura, el abandono en la educación superior constituye un fenómeno complejo que no se puede explicar por una sola causa (Summers, 2003; Christie, Munro, & Fisher, 2004; Harrison, 2006).

Las razones para su situación académica de los estudiantes que abandonaron definitivamente y los que abandonaron indefinidamente son prácticamente las mismas. En ambos grupos las razones económicas son las más nombradas como principales y las institucionales y de orientación vocacional son las más comunes entre las secundarias. Estos dos grupos se distinguen del de estudiantes que se cambiaron en que estos últimos no mencionan en absoluto al factor económico como una razón para su situación académica, entre ellos la razón principal más frecuente fue la orientación vocacional y las secundarias más comunes fueron de tipo institucional.

Se encontró que el clima institucional y factores académicos, están asociados con el abandono de las carreras en el área de físico matemáticas y las ingenierías, fueron mencionados por los participantes de los tres grupos, lo que también coincide con lo reportado en la literatura (Felder, Forrest, Baker-Ward, Dietz, & Mohr, 1993; Felder, Felder, Mauney, Harmin, & Dietz, 1995; Baillie & Fitzgerald, 2000; Zhang, Anderson, Ohland, & Thorndyke, 2004; Blickenstaff, 2005; Li, Swaminathan & Tang, 2009; Litzler & Young, 2012).

Mejorar la orientación vocacional en el bachillerato fue la sugerencia para solucionar el abandono más frecuente, mencionada en los tres grupos.

A partir de los resultados y conclusiones de este estudio se recomienda, implementar estrategias para identificar y dar atención a estudiantes de nuevo ingreso con deficiencias en Matemáticas, tales como asesorías académicas, cursos de regularización y tutorías; incrementar el tiempo dedicado a la orientación vocacional en el sistema durante el bachillerato. Es de particular importancia difundir los conocimientos mínimos necesarios para tener éxito académico en las carreras del área de las ciencias físico-matemáticas y las ingenierías; ampliar la oferta de becas disponibles para estudiantes que trabajar y estudian al mismo tiempo; realizar estudios sobre el abandono el área de las ciencias físico-matemáticas y de las ingenierías con muestras representativas de la población; y llevar a cabo estudios sobre el abandono en los que se indague el papel de la motivación de los estudiantes para continuar con sus estudios.

## Referencias

- Astin, A. (1999). Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education. *Journal of College Student Development*, 40(5), 518-529.
- Astin, A. W. (1971). Predicting academic performance in college: selectivity data for 2300 American colleges. Free Press: Michigan.
- Baillie, C., & Fitzgerald, G. (2000). Motivation and attrition in engineering students. *European Journal of Engineering Education*, 25 (2), 145-155.
- Bean, J. & Eaton, S. (2001). The psychology underlying successful retention practices. *Journal of College Student Retention*, 3(1), 73-89.
- Berger, J. & Milem, J. (1999). The role of student involvement and perceptions of integration in a causal model of student persistence. *Research in Higher Education*, 40(6) 641-664.



- Berger, J. y Braxton, M. (1998). Revising Tinto's interactionist theory of student departure through theory elaboration: examining the role of organizational attributes in the persistence process. *Research in Higher Education*, 39(2), 103-119
- Braxton, J. M., Milem, J. F., & Sullivan, A. S. (2000). The influence of active learning on the college student departure process. Toward a revision of Tinto's theory. *The Journal of Higher Education*, 71 (5), 569-590.
- Barefoot, B. O. (2004). Higher Education's revolving door: confronting the problem of student dropout in US colleges and universities. *Open Learning*, 19 (1), 9-18.
- Cabrera, L., Tomás, J., Álvarez, P. y Gonzalez, M. (2006). El problema del abandono de los estudios universitarios. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 12 (2), p. 171-203 .
- Christie, H., Munro, M., & Fisher, T. (2004). Leaving university early: exploring the differences between continuing and non -continuing students. *Higher Education*, 29 (5), 617-636.
- DeAngelo, L., Franke, R., Hurtado, S., Pryor, J. H., & Trans, S. (2011). *Completing college: assessing graduation rates at four-year institutions*. Los Angeles: Higher Education Research Institute, UCLA.
- Elias, M. (2008). Los abandonos universitarios: retos ante el espacio europeo de educación superior. *Estudios sobre educación*, 15, 101-121.
- Felder, R. M., Felder, G. N., Mauney, M., Harmin Jr., C. E., Dietz, E. J. (1995). A longitudinal study of engineering student performance and retention. III. Gender differences in student performance and attitudes. *Journal of Engineering Education*, 84 (2), 151-163.
- Felder, R. M., Forrest, K. D., Baker-Ward, L., Dietz, E. J., Mohr, P. H. (1993). A longitudinal study of engineering student performance and retention. I. Success and failure in the introductory course. *Journal of Engineering Education*, 82 (1), 15-21.
- González, L. E. (2005). Repitencia y deserción universitaria en América Latina. En IESALC, Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005 (156-168). Venezuela.
- González, M. C., Álvarez, P. R., Cabrera, L., & Bethencourt, J. T. (2007). El abandono de los estudios universitarios: factores determinantes y medidas preventivas. *Revista Española de Pedagogía*, 236, 71-86.
- Hagerdon, L. S. (2005). How to define retention. A new look at an old problem. En Seidman, A. *College Student Retention: Formula For Student Success*. American Council of Education.
- Harrison, N. (2006). The impact of negative experiences, dissatisfaction and attachment on first year undergraduate withdrawal. *Journal of Further and Higher Education*, 30 (4), 377-391
- Ishitani, T. (2006). Studying attrition and degree completion behavior among first-generation college students in the United States. *The Journal of Higher Education*. 77 (5), 861-885.
- Le, H., Casillas, A., Robbins, S., Langley, R. (2005) Motivational and Skills, Social, Self-Management Predictors of College Outcomes: Constructing the Student Readiness Inventory. *Educational and Psychological Measurement*, 65, 482-508. DOI: 10.1177/0013164404272493.
- Li, Q., Swaminathan, H. & Tang, J (2009). Development of a Classification System for Engineering Student Characteristics Affecting College Enrollment and Retention. *Journal of Engineering Education*. 98(4), 361-376.
- Litzler, E. & Young, J. (2012). Understanding the Risk of Attrition in Undergraduate Engineering: Results from the Project to Assess Climate in Engineering. *Journal of Engineering Education*. 101(2), 319-345.
- Munro, B. H. (1981). *Dropouts from Higher Education: Path Analysis of a National Sample*. American Education Research Journal, 18 (2), 133-141.
- Quinn, J., Thomas, L., Slack, K., Casey, L., Thexton, W., & Noble, J. (2005). From life crisis to lifelong learning. Rethinking working-class 'dropout' from higher education. Joseph Rowntree Foundation.

- Summers, M.D. (2003). Attrition Research at Community Colleges. *Community College Review*, 30 (4), 64-84
- Tinto, V. (1987) *Leaving College*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tinto, V. (2005). *Student Retention: What's Next?*. Presentado en National Conference on Student Recruitment, Marketing, and Retention. Washington D.C.
- Titus, M. A. (2004). An examination of the influence of institutional context on student persistence at 4-year colleges and universities: a multilevel approach. *Research in Higher Education*, 45 (7), 673-699.
- Wyman, F. J. (1997). A predictive model of retention rate at regional two-year colleges.

## RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE PRIMER SEMESTRE DE PREGRADO DE LA FACULTAD DE INGENIERÍA DE LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA: COHORTE 2012-2

**Línea 1.** Factores asociados al abandono. Tipos y perfiles de abandono.

PARRA, Carlos Mario

MEJÍA, Luis Fernando

VALENCIA, Asdrúbal

CASTAÑEDA, Eric

RESTREPO, Guillermo

USUGA, Olga

MENDOZA, Rafael

Universidad de Antioquia - COLOMBIA

[cmparra@udea.edu.co](mailto:cmparra@udea.edu.co)

**Resumen.** Los procesos de ampliación de cobertura han agudizado una deficiencia común en las instituciones educativas públicas, referida al escaso conocimiento que las directivas de estos establecimientos poseen de sus alumnos, desde su admisión hasta su retiro o egreso. En las universidades públicas colombianas, hacen presencia estudiantes provenientes de los estratos medios y bajos con las dificultades propias de su condición social que aunados a los de masificación creciente, se traducen en fenómenos como el bajo rendimiento académico, la deserción, entre otros. El grupo de investigación Ingeniería y Sociedad, en el marco del proyecto Observatorio de la vida académica de los estudiantes de pregrado de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Antioquia, acoge como variable de interés el promedio académico del estudiante. En el presente trabajo, se estudia el desempeño de los 1317 alumnos en los 18 programas de pregrado de la cohorte 2012-2 en su primer semestre. El objetivo principal es describir el desempeño académico de estos estudiantes e identificar factores que pongan en riesgo la permanencia de ellos en la Facultad. Para tal efecto, los datos fueron tomados del programa matrícula y registro (MARES) del departamento de Admisiones y Registro de la Universidad, los cuales fueron analizados por medio de estadística descriptiva, clasificación cruzada y comparación entre niveles de las variables. Los resultados estadísticos que se presentan son en realidad los valores de los correspondientes parámetros, dado que fueron calculados sobre los registros de la totalidad de los estudiantes, en donde se encontró que el rendimiento académico es una variable afectada fundamentalmente por dos factores: la modalidad de estudio (presencial o virtual) y el modo de ingreso al programa. Con relación a la modalidad de estudio, se observó que la mortalidad académica, que es una expresión de la deserción, fue del 50% en los programas ofrecidos en la modalidad virtual, tres veces mayor que en los programas de la presencial. En cuanto al modo de ingreso al programa, el estudio mostró que las negritudes y los indígenas son las comunidades más vulnerables a la deserción temprana con registros del 31% y 41%, respectivamente. En términos globales, casi la cuarta parte (24%) de los estudiantes de la cohorte salieron por bajo rendimiento en su primer semestre, con las consecuencias negativas que esto conlleva en lo personal, familiar, social y, para la institución misma. De esta manera, este trabajo contribuye a la identificación de factores asociados a la deserción.

**Descriptor o Palabras Clave:** Rendimiento Académico, Deserción, Observatorio Académico, Modalidades de Estudio, Heterogeneidad de los Perfiles de Acceso.

## 1 Introducción

El rendimiento académico se entiende como la relación entre el proceso de aprendizaje y sus resultados tangibles en valores predeterminados; pero, en realidad, la complejidad del rendimiento académico se inicia desde su conceptualización pues las diferentes denominaciones del concepto generalmente sólo se explican por cuestiones semánticas (Navarro, 2003).

Pizarro define el rendimiento académico como una medida de las capacidades respondientes o indicativas, que manifiestan, en forma estimativa, lo que una persona ha aprendido, como consecuencia de un proceso de instrucción o formación (Pizarro, 1985). La misma autora, desde una perspectiva del alumno, lo precisa como la capacidad respondiente de éste frente a estímulos educativos, susceptibles de ser interpretados según objetivos o propósitos educativos preestablecidos (Pizarro *et al.*, 1997).

El Ministerio de Educación de Colombia, dice que el rendimiento académico es entendido como el sistema que mide los logros y la construcción de conocimientos en los estudiantes, los cuales se crean por la intervención de didácticas educativas que son evaluadas a través de métodos cualitativos y cuantitativos en una materia (MEN, 2001).

En tal sentido, el rendimiento académico se convierte en una «tabla imaginaria de medida» para el aprendizaje logrado por el estudiante, que constituye el objetivo central de la educación. Sin embargo, en el rendimiento académico, intervienen muchas otras variables externas al sujeto, como la calidad del maestro, el ambiente de clase, la familia, el programa educativo, y variables psicológicas o internas, como la actitud hacia la asignatura, la inteligencia, la personalidad,

entre otras. Por lo cual, desde el punto de vista de la investigación cualitativa dicho concepto no es medible directamente. Sin embargo, por lo importante que es el tener una medida aproximada de él para evaluar el proceso de formación, se acepta que el desempeño puede ser expresado por medio de la calificación asignada por el profesor o el promedio obtenido por el alumno. Es decir, se considera que el promedio resume el rendimiento académico (Pinzón *et al.*, 2006, Palacios *et al.*, 2007).

Algunos estudios han considerado el análisis del rendimiento académico de estudiantes de programas de pregrado desde el punto de vista cualitativo, con enfoque en la Psicología de Orientación Psicoanalítica (EAFIT, 2012) y, Clínico Psicoanalítica (EAFIT, 2010). Por su parte, otros estudios se han enfocado en la identificación de los factores que influyen en el rendimiento académico y la deserción de los estudiantes. Castaño *et al.* (2006), presentan el análisis de los determinantes de la deserción y la graduación de un grupo de estudiantes de programas de pregrado a partir de la aplicación de un modelo de riesgo proporcional, encontrando que factores individuales, socioeconómicos, académicos e institucionales tienen un impacto conjunto sobre la deserción y la graduación. Aguilar *et al.* (2012), analizan los factores que promueven la deserción de los estudiantes de programas de posgrado en dos universidades por medio de una revisión documental y bibliográfica mostrando que la vocación y aspectos socioeconómicos y familiares afectan la deserción. Finalmente, Tonconi (2010) presenta un análisis de los factores que influyen en el rendimiento académico y la deserción de los estudiantes de programas de ingeniería por medio de un modelo econométrico, Los resultados de este estudio

muestran que la deserción estudiantil se ve afectada por factores económicos, familiares y académicos.

El grupo de investigación Ingeniería y Sociedad, en el marco del proyecto Observatorio de la vida académica de los estudiantes de pregrado de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Antioquia, acoge como medida de la variable de interés el promedio académico del estudiante en el semestre, el cual resulta de calcular el promedio aritmético ponderado de las notas finales en las materias cursadas, siendo el factor de ponderación el número de créditos en cada una. El objetivo principal de este artículo es describir el desempeño académico en el primer semestre de los estudiantes que ingresaron a los 18 programas de pregrado de la Facultad de Ingeniería (5 programas virtuales y 13 presenciales, de los cuales hay uno en Urabá), correspondientes a la cohorte 2012-2, e identificar factores que pongan en riesgo la permanencia de ellos en la Universidad.

## 2 Metodología

A la vida académica, que es definida por el grupo de investigación como “el conjunto de experiencias desarrolladas en cumplimiento de los deberes y derechos curriculares y universitarios”, están asociadas diversas variables como el rendimiento académico, las cancelaciones y otras que se presentan en el lado derecho de la Fig. 1, las cuales se ven afectadas por múltiples factores que se pueden agrupar en dos dimensiones: la institucional y la de contexto, tal como lo muestra la representación gráfica del modelo.

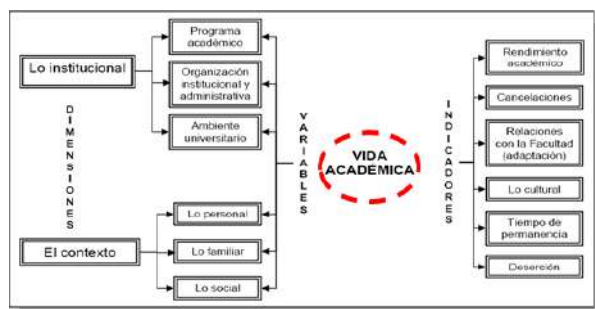


Figura 1. La vida académica y sus dimensiones, variables e indicadores

El interés en este caso, está centrado en el rendimiento académico de los estudiantes de pregrado al término de su primer semestre (cohorte 2012-2), por lo importante que resulta para la Universidad contar con información para: la identificación temprana de factores que incidan en la permanencia, la definición de acciones que conduzcan al mejoramiento del rendimiento académico, así como también para el mejoramiento de los procesos administrativos y curriculares. Sobre las otras variables asociadas a la vida académica, el grupo ha presentado informes los que se pueden consultar en su sitio web.

Los resultados estadísticos que se presentan son en realidad los valores de los correspondientes parámetros, dado que fueron calculados sobre los registros de la totalidad de los estudiantes de pregrado de la Facultad de Ingeniería de la cohorte 2012-2, registros que fueron extraídos del sistema de información Matricula y Registro Sistematizado (MARES). Por tal razón, no se hace inferencia estadística y, de la diferencia entre parámetros, se dice si es significativa o no en términos prácticos.

El procesamiento se realizó sobre los registros de 1317 estudiantes con información acerca de: sexo, programa académico, edad, modalidad (presencial, virtual), estrato socioeconómico, promedio semestre, condición académica, modo de admisión y naturaleza del colegio, entre otras. La estadística descriptiva, la clasificación cruzada y la comparación entre niveles de las variables, fueron las técnicas estadísticas empleadas para la generación de resultados, con los propósitos de avanzar en la descripción de las variables asociadas a la vida académica y, de explorar relaciones de asociación con las variables promedio académico y condición académica.

### 3 Resultados

Una descripción básica de los estudiantes admitidos en los programas de pregrado de la Facultad de Ingeniería en el semestre 2012-2, es la siguiente: el 70% son hombres, el 80% se matricularon en programas presenciales, el 93% pertenecen a los estratos 1, 2 y 3, el 87% ingresaron por examen de admisión, los demás, por programas especiales como los de indígenas y negritudes cada uno con el 2%. Son del departamento de Antioquia el 75% de los estudiantes, proceden de colegios oficiales el 76% y, al término de su primer semestre tenían una edad promedio de 21,8 años y una desviación estándar de 4,8 años.

En la Tabla 1 se presentan los valores cualitativos de la variable condición académica, los cuales están en función del promedio académico del estudiante al término de su primer semestre y que toma valor en el rango 0-5.

Tabla 1. Condición académica.

Condición académica	Promedio académico
Insuficiente	Menor que 2.5
Periodo de prueba	2.5 a 2.8
Normal	2.8 – 5.0
Sobresaliente	4.0 – 5.0

Para obtener la condición académica sobresaliente, además del promedio académico mayor o igual a 4.0, se debieron aprobar todas las materias matriculadas, y haber cursado al menos 16 créditos en el semestre.

La modalidad de estudio hace referencia a la manera en que el estudiante cursa sus materias, la cual puede hacerse de dos formas: presencial y virtual. En la segunda, la presencialidad del estudiante en el aula es secundaria o residual, para lo cual la Universidad cuenta con la plataforma Ude@ que permite la comunicación en línea entre los estudiantes y sus profesores.

En la última fila de la Tabla 2 se muestra la distribución de resultados para la variable condición académica en la totalidad de estudiantes, destacándose que casi una cuarta

parte de los matriculados (24%) de la cohorte 2012-2, salieron de la Facultad por rendimiento insuficiente en su primer semestre, mientras que el 10% inician su segundo semestre ya con un período de prueba en su historia académica, lo que los pone en riesgo de salir de la Universidad, dado que esto ocurre si llega a tener otro periodo de prueba en su historia en el programa. Los porcentajes al interior de la Tabla 2 corresponden a la distribución de la variable condición académica en cada modalidad de estudio, concluyéndose que la modalidad incide en la distribución de tal variable, puesto que esos porcentajes en todos sus niveles difieren de manera importante, como por ejemplo, en la condición de insuficiente quedaron el 17% de los matriculados en presencial, mientras que el 50% de los de la virtual quedaron en ella.

Tabla 2. Condición académica por modalidad de estudio.

Modalidad	Condición académica				Fila total
	Insuficiente	Per-prueba	Normal	Sobresaliente	
Presencial	180	119	734	20	1053
	17,09%	11,30%	69,71%	1,90%	79,95%
Virtual	133	18	112	1	264
	50,38%	6,82%	42,42%	0,38%	20,05%
Facultad	313	137	846	21	1317
	23,77%	10,40%	64,24%	1,59%	100,00%

En la Tabla 3 se presentan los resultados para la variable condición académica según el modo en que hayan ingresado los estudiantes a los programas en la cohorte 2012-2. Los modos de ingreso a la Facultad son los siguientes:

- **Ajuste flexible (AJUFLEX):** Es el estudiante que ha cursado materias en la modalidad flexible, que es un programa de extensión, y cumple con los requisitos para ser promovido a su programa regular.
- **Ajuste de cupo (AJUSTECP):** Es el aspirante que sigue en orden de puntaje en el examen de admisión a los admitidos y que reemplaza a aquel que no usó su cupo.
- **Cambio de programa (CAM-PRO):** Puede aspirar a cambio de programa el estudiante que estando matriculado en la Universidad en un programa de pregrado y desea trasladarse a otro programa de pregrado.

- **Cambio de modalidad (CAMBMODA):** Es el estudiante que solicita cambio de modalidad de su programa académico de virtual a presencial o viceversa.
- **Indígenas (INDIGENA):** Es aquel miembro de una de las comunidades indígenas colombianas, reconocidas por la Constitución Nacional.
- **Movilidad (MOV):** Es aquel estudiante de una universidad que tiene convenio con la Universidad de Antioquia y que se matricula en unos cursos de un programa académico de ésta.
- **Negritudes (NEGRITUD):** Es aquel miembro de una de las comunidades negras o de las raizales del departamento de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, reconocidas por la Constitución Nacional.
- **Por examen de admisión (POR-EXAM):** Es aquel aspirante que obtuvo en el examen de admisión un puntaje superior al punto de corte de su respectivo programa académico.
- **Reingreso (REINGRES):** Es el estudiante que estuvo matriculado en algún programa de pregrado en la Universidad de Antioquia y terminó con sus respectivas calificaciones al menos un período académico sin haber obtenido rendimiento académico insuficiente.
- **Transferencia (TRANSFER):** Es aquel que no ha realizado estudios en la Universidad de Antioquia y ha aprobado en otra institución de educación superior reconocida por el ICFES un mínimo de 32 créditos, o los cursos correspondientes a un año de labor académica o su equivalente.

Tabla 3. Condición académica por modo de ingreso.

Modalidad	Condición académica				Fila total
	Insuficiente	Per-prueba	Normal	Sobresaliente	
AJUFLEX	0	2	29	0	31
	0,00%	6,45%	93,55%	0,00%	2,35%
AJUSTECP	9	3	15	0	27
	33,33%	11,11%	55,56%	0,00%	2,05%
CAMB-PRG	1	2	29	3	35
	2,86%	5,71%	82,86%	8,57%	2,66%
CAMBMODA	1	1	10	1	13
	7,69%	7,69%	76,92%	7,69%	0,99%
INDIGENA	9	4	9	0	22
	40,91%	18,18%	40,91%	0,00%	1,67%
MOV	1	0	4	0	5
	20,00%	0,00%	80,00%	0,00%	0,38%
NEGRITUD	8	5	13	0	26
	30,77%	19,23%	50,00%	0,00%	1,97%
POR-EXAM	280	120	734	17	1151
	24,33%	10,43%	63,77%	1,48%	87,40%
REINGRES	3	0	3	0	6
	50,00%	0,00%	50,00%	0,00%	0,46%
TRANSFER	1	0	0	0	1
	100,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,08%
FACULTAD	313	137	846	21	1317
	23,77%	10,40%	64,24%	1,59%	100,00%

Fijando la mirada sobre las condiciones normal y sobresaliente, se ve que los mejores resultados corresponden a estudiantes, que previo al ingreso de la cohorte, tenían una historia académica en la Universidad: ajuste flexible (94%), cambio de programa (91%) y cambio de modalidad (85%). Por otra parte, los menores porcentajes, en las condiciones antes señaladas, se dieron en las siguientes modalidades de ingreso: indígenas (41%), negritudes (50%), y ajuste de cupos (56%). En el intermedio están los admitidos por examen de admisión (64%) y, las otras modalidades no se mencionan por contar con menos de 10 estudiantes.

La Tabla 4 tiene los indicadores estadísticos básicos resultantes del cruce de variables sexo y modalidad sobre el promedio académico, a modo de un análisis factorial, donde se observa que: el promedio en presencial es de 3.0 y en la virtual de 2.1 y, no existe una diferencia importante entre el promedio en mujeres (2.6) y el de hombres (2.4), como tampoco al interior de cada modalidad.

Tabla 4. Promedio académico según modalidad y sexo.

Nivel	Frecuencia	Media	Error Estándar
<i>MODALIDAD</i>			
PRESENCIAL	1053	2,99697	0,0379352
VIRTUAL	264	2,07089	0,072697
<i>SEXO</i>			
FEME	394	2,61946	0,0672716
MASC	923	2,44841	0,0468878
<i>MODALIDAD por SEXO</i>			
PRESENCIAL,FEME	305	3,03993	0,0639453
PRESENCIAL,MASC	748	2,95401	0,0408327
VIRTUAL,FEME	89	2,19899	0,118376
VIRTUAL,MASC	175	1,9428	0,0844189

Prácticamente las dos modalidades tienen la misma distribución por sexo. Sin embargo, la distribución de las edades no es la misma, tal como se colige de los resultados presentados en la Tabla 5. (Las edades están calculadas a marzo de 2013 que corresponde al mes de terminación del semestre 2012-2 en la Facultad).

A partir de la Tabla 5 se puede concluir que los estudiantes en la virtual (26.4 años) en promedio son seis años mayores que los de la presencial (20.4), así como las mujeres (22.6) son más jóvenes que los hombres (24.2). Pero la diferencia de edades entre los dos sexos es especialmente importante en la virtual: mujeres (25), hombres (27.7).

Tabla 5. Edad según modalidad y sexo.

Nivel	Frecuencia	Media	Error Estándar
<i>MODALIDAD</i>			
PRESENCIAL	1053	20,474	0,139255
VIRTUAL	264	26,3517	0,266861
<i>SEXO</i>			
FEME	394	22,6176	0,246945
MASC	923	24,2081	0,172119
<i>MODALIDAD por SEXO</i>			
PRESENCIAL,FEME	305	20,2689	0,234735
PRESENCIAL,MASC	748	20,6791	0,149891
VIRTUAL,FEME	89	24,9663	0,434542
VIRTUAL,MASC	175	27,7371	0,30989

La Tabla 6 contiene la participación en las dos modalidades de los cuatro grupos etarios en los que se agruparon las edades. En ella se observa que la mayoría (67%) de los estudiantes presenciales hacen parte del grupo más joven, mientras los de la virtual tienen en ese grupo el 19%, que representa el porcentaje menor en dicha modalidad; es decir, las pirámides de edad son diferentes.

Tabla 6. Distribución etaria según modalidad.

Grupos de edad (en años)	Presencial	Virtual
1: 16-20 años	709	50
	67,33%	18,94%
2: 21-25 años	256	77
	24,31%	29,17%
3: 26-30 años	64	64
	6,08%	24,24%
4: 31 o más años	24	73
	2,28%	27,65%
Facultad	1053	264
	79,95%	20,05%

Para estudiar el efecto del factor edad sobre el rendimiento académico, se decidió considerar también el factor modalidad, puesto que no hacerlo llevaría a una confusión estadística, dada la amalgama existente entre ambos factores, y que se mostró en la Tabla 6. Los resultados del procesamiento se muestran en la Tabla 7. Para el efecto, se mantuvo la agrupación de las edades presentadas antes.

Tabla 7. Promedio académico según modalidad y edad recodificada

Nivel	Frecuencia	Media	Error Estándar
<i>MODALIDAD</i>			
PRESENCIAL	1053	2,82496	0,0698387
VIRTUAL	264	2,025	0,0696724
<i>EDADRECODIFICADA</i>			
1: 16-20 años	759	2,51012	0,0816813
2: 21-25 años	333	2,45402	0,0725549
3: 26-30 años	128	2,39922	0,0986813
4: 31 o más años	97	2,33656	0,13135
<i>MODALIDAD por EDADRECODIFICADA</i>			
PRESENCIAL_1	709	3,01963	0,0419292
PRESENCIAL_2	256	2,94285	0,0697782
PRESENCIAL_3	64	2,85984	0,139556
PRESENCIAL_4	24	2,4775	0,227895
VIRTUAL_1	50	2,0006	0,15789
VIRTUAL_2	77	1,96519	0,127231
VIRTUAL_3	64	1,93859	0,139556
VIRTUAL_4	73	2,19562	0,130671

Se deriva de la Tabla 7, que a pesar de la leve tendencia de menores promedios académicos cuando la edad es mayor, las diferencias no dan para considerar que la edad guarda relación importante con el rendimiento académico en el grupo estudiado.

## 4 Conclusiones

El rendimiento académico en la población de estudiantes de primer semestre de la cohorte 2012-2 es una variable afectada fundamentalmente por dos factores: La modalidad de estudio y, el modo de ingreso al programa. Sorprende que en el primer semestre, la mortalidad académica en los



programas ofrecidos en la modalidad virtual sea tres veces mayor que los observados en los programas de la modalidad presencial, con las consecuencias negativas que esto conlleva en lo personal, familiar, social y, para la institución misma.

Por otra parte, los estudiantes que ingresan a la Facultad teniendo historia académica en la Universidad, presentan un mejor rendimiento que el resto de compañeros que ingresan por los demás modos, siendo especialmente críticos los registros de mortalidad y promedios académicos observados en los estudiantes de comunidades indígenas y negritudes, que se convierten de hecho en los más vulnerables, en términos de permanencia en la Universidad.

La edad es un factor que diferencia de manera importante la composición de los estudiantes de las dos modalidades, dado que los estudiantes de la virtual, en términos estadísticos, tienen edades muy superiores a los de la presencial, lo cual hace pensar que ellos tienen como actividad prioritaria el trabajo y, los de la presencial, el estudio.

## Referencias

Aguilar, G. Clemenza, C. y Araujo, R. Factores asociados a la deserción de los estudios de posgrado en Venezuela. Caso: Universidad de Zulia y Universidad Rafael Belloso Chacín. Revista arbitrada venezolana del Núcleo Luz-Costa Oriental del Lago. Vol 7, No 1, 2012.

Castaño, E. Gallón, S., Gómez K. y Vásquez, J. Análisis de los factores asociados a la deserción y graduación estudiantil universitaria. Lecturas de economía, 65, 2006.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN). (Septiembre de 2001). Mejorar el rendimiento, desafío de nuestra educación. Obtenido de Altablero:  
<http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87435.html>

Navarro, Rubén Edel, “El rendimiento académico, concepto, investigación y desarrollo”, REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia

y Cambio en Educación, Vol. 1, No. 2, 2003; <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n2/Edel.pdf>.

Palacios Delgado, Jorge Raúl y Patricia Andrade Palos, “Desempeño académico y conductas de riesgo en adolescentes”, Revista de Educación y Desarrollo, Vol. 7. Octubre-diciembre de 2007, p. 5.

Pinzón de Bojana, Betania y Leticia Prieto de Alizo, “Madurez vocacional y rendimiento académico en estudiantes de Ingeniería de Gas en la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt”, Revista venezolana de ciencias sociales, UNERMB, Cabimas, Venezuela, 2006, Vol. 10, No. 2, p. 518.

Pizarro, Ana y Marinés Crespo, Inteligencias múltiples y aprendizajes escolares, Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, 1997, p. 14.

Pizarro, Ana, Rasgos y actitudes del profesor efectivo, Tesis de Magister en Ciencias de la Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, 1985, p. 16

Rendimiento académico de los estudiantes de pregrado de la universidad EAFIT. ISSN: 1692-0694, Medellín, Abril de 2012.

Rendimiento académico en la perspectiva del desarrollo y bienestar del estudiante. Una visión clínico psicoanalítica. Revista Universidad EAFIT, Vol 46, Nro 160, 2010, pp 73-89.

Tonconi, Q. Factores que influyen en el rendimiento académico y la deserción de los estudiantes de la facultad de ingeniería económica de la una-puno, período 2009. Revista de educación y desarrollo. Vol 2, No 11, 2010.

## **FACTORES DETERMINANTES DE LA DESERCIÓN DE MUJERES EN CARRERAS DE LA FACULTAD DE INGENIERÍA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE ASUNCIÓN – FIUNA, 1997-2000**

Línea Temática (Factores Asociados al abandono. Tipos y Perfiles de abandono)

PEREIRA AYALA, Zunilda

Universidad Nacional de Asunción – Paraguay

e-mail: [zpereira@pol.una.py](mailto:zpereira@pol.una.py)

[zuny.pereira@gmail.com](mailto:zuny.pereira@gmail.com)

**Resumen.** En Paraguay, el acceso de la mujer a la educación superior ha ido incrementándose de manera paulatina, y de manera ascendente en las carreras de ingenierías de la Facultad de Ingeniería de la UNA (FIUNA); sin embargo, se dispone de escasa información sobre el proceso de formación de las mismas en dichas carreras. Esta investigación motivada por algunas interrogantes sobre este fenómeno, poco estudiado en el país, y menos aún, sobre estudios orientados a mujeres que no han podido culminar sus carreras. Estudios de la UNA revelan que la carrera de ingeniería civil, representa el porcentaje más elevado de alumnos desertores, que alcanza un promedio de 80%, porcentaje que no se encuentra desagregado por sexo. El objetivo del estudio fue identificar datos cuantitativos y cualitativos sobre la deserción de mujeres en carreras de la FIUNA, correspondiente a las cohortes 1997-2000. En este estudio se tomaron las ideas sobre deserción concebidas por Vincent Tinto (1989), asimismo, se define la deserción utilizando la perspectiva individual, que permite analizar de manera integral las motivaciones personales que han tenido mayor peso en las decisiones de mujeres para abandonar la carrera; como las dificultades para conciliar la formación universitaria con los compromisos familiares, los recursos económicos, discriminación, acoso sexual y dificultades académicas. Correspondió a una investigación exploratoria, cuya metodología utilizada para la recolección de datos fue la aplicación de una encuesta al 76% de la muestra. Los datos fueron analizados a través de Ethnograf para las preguntas abiertas y el SPSS para las preguntas cerradas. Como resultado, la mayor frecuencia de razón relevante de deserción han sido las dificultades académicas, seguida de la incompatibilidad con el trabajo remunerado, cambio de carrera y factores que hacen referencia a los roles tradicionales asignados a la mujer como: incompatibilidades con responsabilidades escolares de hijos-as/incompatibilidad con compromisos familiares/Enfermedad de hijos-as/Enfermedad de cónyuge/Enfermedad de Padre-Madre-Hermanos-as. Una de las contribuciones más importantes de este trabajo hacen referencia a las necesidades diferenciadas de las mujeres por lo que se recomienda a la FIUNA la habilitación de guarderías para hijos-as de alumnas, pues el estudio refleja una correlación significativa positiva baja (Sig. Bilateral de 0,375) entre haber tenido dificultades para conciliar actividades familiares con la formación académica y asignaturas específicas. Asimismo, en virtud al alto porcentaje de dificultades académicas 86% se propone la implementación de un área de apoyo pedagógico y seguimiento, en especial en asignaturas de los primeros semestres identificados.

**Descriptor o Palabras Clave:** Factores de deserción, Deserción de mujeres, Carreras de ingenierías.

## 1 Introducción

El proceso de formación de mujeres en carreras de ingenierías de la Facultad de Ingeniería de la UNA(FIUNA) han sido poco estudiadas; por ello, esta investigación está motivada por algunas interrogantes sobre las razones por las cuales muchas de las mujeres que han ingresado a la FIUNA, no han podido culminar sus carreras. Cabe señalar, que según Agüero León(2006), los estudios de la UNA sobre ingreso correspondiente al año 1997, la carrera de ingeniería civil, representa el porcentaje más elevado de deserción, por causas especiales, cuyo total de alumnos desertores alcanza un promedio de 80%, aclarando que la deserción incluye la temporal, la definitiva y los rezagos. Sin embargo, estos datos no se encuentran desagregados por sexo.

Cabe, además, agregar que la deserción de mujeres en la educación superior y específicamente en carreras tradicionalmente masculinas, no cuentan con estudios considerando un determinado periodo.

Esta investigación pretende identificar los factores relevantes de la deserción, partiendo del análisis de datos institucionales oficiales; siguiendo con la identificación de experiencias de las propias protagonistas, como un componente inédito, pues no se cuentan con antecedentes de estudios de estas características en la UNA; contribuyendo de esta manera a la visibilidad y profundización de un aspecto sensible al 50% de la población paraguaya; con la expectativa de que los resultados obtenidos, puedan ser utilizados para la implementación de acciones tendientes a la disminución de la deserción de mujeres en las carreras de ingenierías.

El beneficiario directo de este estudio es la FIUNA, puesto que los resultados de esta investigación contribuye con informaciones y alternativas de incorporación de acciones que posibiliten mitigar la deserción femenina; y las beneficiarias indirectas son las mujeres que se postularán a las carreras de ingenierías,

pues institucionalmente se tendrá una visión diferente de las mismas.

Es por todo lo expuesto, la presente investigación tiene por objetivo general de identificar datos cuantitativos y cualitativos sobre la deserción de mujeres en carreras de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Asunción correspondiente a las cohortes desde 1997 al 2000.

Asimismo, se definieron los siguientes objetivos específicos a)-Identificar los roles tradicionales de la mujer que intervienen en la deserción en carreras de Ingenierías, en el periodo estudiado. b) -Identificar en cuál de las carreras de la FIUNA hay más deserción, en el periodo estudiado. c) -Identificar los semestres en los que se encuentran las asignaturas que representan mayores obstáculos para avanzar en el proceso de formación académica, en el periodo estudiado. d) -Identificar dificultades económicas que obligaron a mujeres a abandonar la carrera elegida. e) - Identificar la discriminación hacia las mujeres como factor determinante para la deserción.

## 2 Revisión Literaria

En el año 1961 las mujeres obtuvieron el reconocimiento formal de sus derechos políticos en el Paraguay, aunque recién 30 años después, con las primeras elecciones municipales democráticas en 1991, pudieron ejercer verdaderamente su derecho a votar y ser electas (Bareiro et al, 2003, p.9).

En el año 1992 se promulga la nueva Constitución Nacional de la República del Paraguay (CNRP), que establece en su Art. 48 *“El hombre y la mujer tienen iguales derechos civiles, políticos, sociales, económicos y culturales. El Estado promoverá las condiciones y creará los mecanismos adecuados para que la igualdad sea real y efectiva, allanando los obstáculos que impidan o dificulten su ejercicio y facilitando la participación de la mujer en todos los ámbitos de la vida nacional”*.

En ese mismo año fue creada con fuerza de Ley la Secretaría de la Mujer de la Presidencia de la República, con el objetivo de propugnar el protagonismo y la participación de la mujer en el ámbito de la vida política, cultural, familiar, laboral y social (Ley 34, 1992), en el marco de la Convención de la Eliminación de todas las formas de discriminación de la Mujer, CEDAW, aprobado por la Asamblea General de las Naciones Unidas (ONU). Hoy día, luego de 20 años de su creación, la Secretaría de la Mujer de la Presidencia de la República es elevada al rango de Ministerio de la Mujer por Ley N° 4.675/12 y Decreto Reglamentario N° 9.900/12.

### 2.1 Participación de la mujer en la FIUNA

La participación de la mujer en espacios de decisión en la FIUNA, como es el Consejo Directivo, máxima autoridad de la Facultad, se dio recién en el año 1973, cuando una mujer del estamento docente, formó parte del mismo, según Acta Nro. 295, del 9 de febrero de 1973, y se trató justamente de la primera mujer que obtuvo el título de Ingeniera Civil en Paraguay, la Prof. Ing. Natalia Sryvalin.

En ese contexto, era poco común notar como alumnas a mujeres en la FIUNA y mucho menos común encontrar mujeres ingenieras en el mercado laboral, ejerciendo la profesión. Actualmente, por primera vez, una mujer ocupa el cargo de Vice Decana (Ing. María Teresa Pino Rodríguez) cargo que ha sido ocupado desde su creación en 1926, sólo por varones.

Estudios de la UNA sobre el acceso y las características de la población estudiantil en el periodo comprendido entre 1990 y 2004, refleja que un hecho significativo constituye el número de postulantes, ingresantes y matriculados del sexo femenino a la UNA, que supera a los del sexo masculino. Este hecho es de singular importancia porque revela el cambio de mentalidad actual, debido a que en épocas pasadas la mujer se consideraba sólo para quehaceres del hogar (Quiñonez de Bernal, 2006. p.40).

Según informes de la UNA, se observa en la FIUNA la menor proporción de mujeres ingresaron en el año 2012, con un 15,3% de mujeres (UNA, 2011, p.14).

La realidad en la FIUNA, ha ido cambiando paulatinamente hasta nuestros días, pues vale señalar que a pesar de que la institución haya sido creada como tal en 1926, recién en el año 1941, 15 años después de su creación, ingresa por primera vez una mujer y no ha sido de nacionalidad paraguaya, se trata de Natalia Sryvalin. Recién la tercera mujer ingresante fue de nacionalidad paraguaya, Blanca Nidia González G., convirtiéndose en la cuarta ingeniera civil de Paraguay.

El transitar hasta la actualidad, no ha sido fácil, en especial por las primeras mujeres pioneras en esta área, sin embargo, a pesar de dicha circunstancia, el acceso de la mujer en la referida casa de estudio, ha ido incrementándose de manera considerable en los últimos 10 años.

### 2.2 La Deserción

La deserción en el ámbito universitario puede analizarse desde varios aspectos, a los efectos de esta investigación, se ha recurrido a la revisión de trabajos de varios autores sobre la deserción estudiantil, uno de ellos es el realizado por María Guadalupe Zúñiga Vázquez (ZÚÑIGA VÁZQUEZ, M. G. 2006), quien ha analizado la deserción desde tres enfoques: el de integración, el estructural y el economicista.

Asimismo, se han tomado referencias conceptuales sobre las perspectivas definidas según Vicent Tinto. Estas perspectivas dependen de las partes interesadas en el proceso, como son los estudiantes (perspectiva individual), los funcionarios de las instituciones de educación superior (perspectiva institucional) y los responsables de la política nacional de educación (perspectiva estatal o nacional).

Según Tinto (1989), la definición de deserción, desde una perspectiva individual, debe referirse a las metas y propósitos que

tienen las personas al incorporarse al sistema de educación superior, ya que la gran diversidad de fines y proyectos caracteriza las intenciones de los estudiantes que ingresan a una institución y algunas de ellas no se identifican con la graduación ni son necesariamente compatibles con los de la institución en que ingresaron por primera vez. Más aún, las metas pueden no ser perfectamente claras para la persona que se inscribe en la universidad y cambiar durante la trayectoria académica.

Elementos del proceso de deserción *individual*. Desde el punto de vista individual, desertar significa el fracaso para completar un determinado curso de acción o alcanzar una meta deseada, en pos de la cual el sujeto ingresó a una particular institución de educación superior. Por consiguiente, la deserción no sólo depende de las intenciones individuales sino también de los procesos sociales e intelectuales a través de los cuales las personas elaboran metas deseadas en una cierta universidad. Aunque una gran variedad de fuerzas operan sobre dichos procesos, es también verdad que los individuos son mayormente responsables de alcanzar las previstas metas institucionales (Tinto, 1989).

En este punto vale señalar que, analizando estos aspectos desde las circunstancias que afectan a las mujeres, debemos considerar también lo relacionado a los roles que tradicionalmente atañen al sexo femenino, que hacen que muchas mujeres abandonen sus carreras por cuestiones familiares, sean estos, matrimonios, embarazos, servicios de cuidado familiares, padres/madres, hijos/as y demás miembros de la familia; u otro motivo inherente a esa realidad.

Según Tinto(1989), esta definición de deserción implica una complejidad que va más allá de comparar la meta del estudiante y su resultado final, dado que involucra la percepción individual de este resultado como un fracaso. Debido a la complejidad de la definición individual de fracaso, el término deserción puede estar mejor utilizado cuando

integra una comunidad de intereses.

La *perspectiva Institucional* representa una forma de lograr un concepto de deserción que integre diversos intereses, la cual comprende la comunidad de intereses involucrados en un proceso de deserción. Esta perspectiva permite un marco conceptual donde todos los sujetos que se retiran de una institución de educación superior pueden, teniendo en cuenta las razones del abandono, ser clasificados como desertores.

En el caso específico de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Asunción, la institución se rige por un Estatuto Universitario, aprobado por la máxima autoridad de la UNA, denominada Asamblea Universitaria, en el que se establecen las condiciones de permanencia para la culminación de los estudios universitarios.

Desde la *perspectiva estatal o nacional*, los abandonos que implican transferencias entre unidades académicas de la misma Universidad pueden no significar deserciones en el sentido riguroso del término, ya que sólo se trata de cambios internos efectuados en la misma Universidad. Sin embargo, si se producen flujos de alumnos hacia las instituciones privadas o ubicadas fuera de los límites estatales, es probable que estos abandonos sean considerados, estrictamente, como deserciones. En el mismo marco, desde una perspectiva nacional sólo aquellas formas de abandono universitario que significan a la vez el abandono de todo el sistema formal de educación superior son probablemente consideradas como deserciones.

No es posible encontrar una conceptualización única de la deserción, debido a la complejidad del fenómeno. De acuerdo con Tinto (1989), la elección de la definición es responsabilidad de los investigadores e investigadoras, que mejor se ajuste a los objetivos, metas y necesidades del estudio.

En consideración de las conceptualizaciones

señaladas y los objetivos de esta investigación se tomarán como referencia para el mismo, las ideas concebidas por Vincent Tinto, ya definidas en este apartado. Asimismo, en virtud al interés que motivó este estudio, esta investigación define la deserción utilizando la perspectiva individual.

Dicha perspectiva posibilitará analizar de manera integral las motivaciones personales que han tenido mayor peso en las decisiones de mujeres para abandonar la carrera de ingeniería en todo el proceso del periodo de la carrera, desde el inicio hasta el final del rango estudiado.

Se pretende estudiar, los aspectos relacionados con los recursos y/o apoyo económicos para solventar la formación universitaria. La discriminación por el hecho de ser mujer, también será un aspecto relevante a considerar; entendida como, *“toda distinción, exclusión o restricción basada en el sexo que tenga por objeto o resultado menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio por la mujer, independientemente a su estado civil, sobre la base de la igualdad del hombre y la mujer, de los derechos humanos y las libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural y civil o en cualquier otra esfera”* (CEDAW).

En el caso específico que ocupa este estudio, se pretende identificar algunas manifestaciones de discriminación hacia la mujer, traducidas en expresiones verbales, sean estas burlas y/o bromas, que denigran a la mujer o cuyo objetivo sea socavar la capacidad de las alumnas de ingenierías.

Asimismo, también se pretende identificar factores como el acoso sexual, entendida como, *“el aprovecharse de una posición de prestigio o poder para obligar o intentar obligar a alguien a participar en cualquier tipo de acto sexual. Incluye toda práctica, comentario o actitud con implicaciones sexuales no deseadas dirigidas hacia una persona que está en una posición de subordinación, en especial en ámbitos*

*laborales y educativos”*. También se estudio los aspectos relacionados con la conciliación entre la formación universitaria y los compromisos familiares, sean estos por ejemplo el cuidado de hijos/as, embarazo, cuidado de adultos mayores, etc.; también serán considerados para el estudio en este trabajo, como factor determinante de la deserción, así también, la dificultad académica en el proceso de formación universitaria.

Se han tomados datos de mujeres ingresantes a partir del año 1997 hasta el 2000 y se analizó al 100% de alumnas ingresantes para identificar entre ellas a las que han tomado la decisión de abandonar la carrera seleccionada. Se consideró desertora a la alumna que decidió abandonar definitivamente la carrera en el periodo señalado y definitivamente se refiere a la alumna que no ha completado su carrera en el doble de lo que dura la misma, conforme a lo que establece el Estatuto de la UNA, en su Art. 73 *“Los Consejos Directivos de las Facultades establecerán las condiciones de admisión, permanencia y egreso de los estudiantes en las mismas. El estudiante no podrá permanecer matriculado en la Facultad un tiempo mayor al doble de la duración de su carrera. Cumplido este plazo se le cancelará la matrícula automática y definitivamente”*.

Alumna Desertora = Abandono definitivo por imposibilidad de completar la carrera en el doble de años de duración de la misma.

### 3 Metodología

Las causas o factores determinantes de la deserción desde la perspectiva individual, es el marco orientador de esta investigación.

Se estudiaron a las alumnas desertoras de las cohortes desde 1997 al 2000, a las cuales, se les realizó un seguimiento académico desde su ingreso a la FIUNA, hasta la finalización del período correspondiente al doble de años de duración de la carrera (Art. 73, Estatuto de la UNA).

El tipo de investigación correspondió a la

Exploratoria y por su alcance longitudinal. El trabajo está sustentado en fuentes primarias (entrevistas a alumnas de grado que ingresaron a la FIUNA, en el periodo de estudio, y que han abandonado la carrera seleccionada) y secundarias (datos oficiales de la FIUNA).

La población enfocada correspondió a alumnas de las tres (3) carreras de ingeniería de la FIUNA, existentes en ese entonces; ingresantes en los años 1997, 1998, 1999 y 2000, que totalizan 99 alumnas (Según registro de postulantes e ingresantes, obrantes en la Secretaría General de la FIUNA). Asimismo, se realizó un seguimiento a las mismas, semestre a semestre, hasta el año 2012; para determinar la muestra, de tipo No Probabilístico o Dirigido, que correspondió a las alumnas que han abandonado la carrera, de acuerdo al siguiente criterio de deserción definido en esta investigación, Alumna Desertora = Abandono definitivo por imposibilidad de completar la carrera en el doble de años de duración de la misma; totalizando 37 alumnas.

Una vez obtenida la muestra, se procedió a la localización de las alumnas desertoras para la aplicación del instrumento de recolección de datos.

Dicho instrumento ha sido una Encuesta; estructurada en tres partes: Primera parte: contiene la introducción en la que se explica los objetivos del instrumento; segunda parte: contiene la identificación de datos personales de la entrevistada, como así también, un apartado sobre datos académicos y motivacionales; y una tercera parte: compuesta por los diferentes factores de deserción estudiados en esta investigación.

Los datos de fuentes primarias se obtuvieron a través de entrevistas personales, telefónicas y correos electrónicos. Las entrevistas fueron llevadas a cabo por la investigadora. Los de fuentes secundarias, se obtuvieron de los datos académicos oficiales proveídos por la FIUNA.

Los datos obtenidos a través de las encuestas fueron analizados estadísticamente a través de herramientas informáticas, Ethnograf para las preguntas abiertas y el SPSS para las preguntas cerradas.

## 4 Resultados y Discusión

A pesar de las dificultades propias de este tipo de aplicación de instrumentos, se ha logrado una cobertura del 76% de la muestra, entrevistando a 28 alumnas (14 personalmente, 9 telefónico y 5 vía e\_mail).

Tabla 1: Detalle de encuestadas, según muestra

Años	Alumnas Ingresantes	Muestra de Desertoras	Alumnas Desertoras Encuestadas	% Porcentaje de Encuestadas sobre Desertoras
2000	37	14	10	71%
1999	28	14	11	79%
1998	22	6	4	67%
1997	12	3	3	100%
<b>Totales</b>	<b>99</b>	<b>37</b>	<b>28</b>	<b>76%</b>

Fuente: Elaboración propia

### 4.1 Factores de Deserción Analizados

#### 4.1.1 Discriminación

Seis (6) encuestadas respondieron que se sintieron discriminadas, representando el 21% del total estudiado.

Las “bromas y/o burlas que denigra a una mujer” representan la mayor frecuencia de actitudes que han originado sentimientos de discriminación en las alumnas; seguidas de la “indiferencia ante sus ideas”; algún “comentario denigrante” y “burlas sobre su condición de mujer”. Otra demostración de discriminación expuesta en la opción de “Otros/Especificar” ha sido la “Falta de confianza hacia las mujeres (capacidad) en el campo laboral”. Los actores y/o protagonistas de discriminación mencionados han sido profesores y compañeros de clase con una frecuencia = 5 cada uno de ellos.

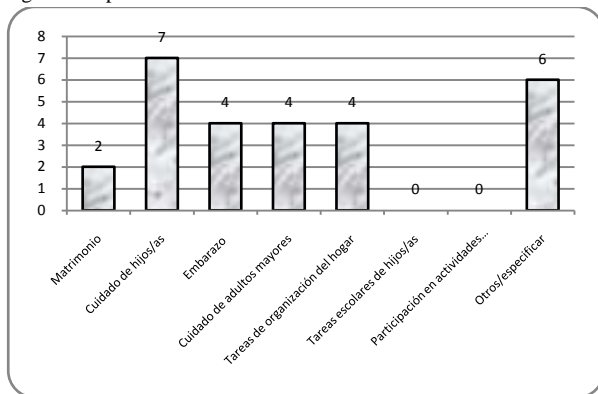
#### 4.1.2 Acoso Sexual

La única encuestada que respondió que ha sido acosada, seleccionó la opción “Compañeros de clase”.

#### 4.1.3 Conciliación Formación Universitaria/Responsabilidades Familiares

Diez y nueve encuestadas (19) respondieron que tuvieron dificultades para conciliar la formación universitaria con las responsabilidades familiares, representando un 68% del total de encuestadas.

Figura 1: Tipos de dificultades más frecuentes



Fuente: Elaboración propia

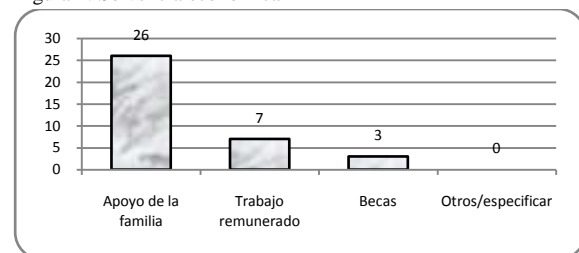
Las dificultades más frecuente que imposibilitan conciliar estudio universitario con las responsabilidades familiares en orden de frecuencia fueron: “Cuidado de hijos”, “Embarazo”, “Cuidado de adultos mayores”, “Tareas de organización del hogar” y “Matrimonio”. Una cantidad importante de dificultades han sido referidas en la opción de “Otros/Especificar” a la que resaltaron que tuvieron problemas con “Asistir a los acontecimientos familiares”, “Lidiar con compromisos sociales familiares” y manejo del “Tiempo en familia”. También dijeron tener problemas con la parte social no familiar, tales como “Tiempo con amigos disminuyo” y “Una vive aislada estudiando”. También hubo casos de dificultades por salud de algún familiar o pariente y tener que “estar al cuidado de mi Madre con problemas de salud” o incluso “Trabajo en empresa familiar por problemas de salud de pariente”. Por último, algunas alumnas se refirieron a la “dificultad de la carrera”.

Estos datos dan indicios de que las actividades de cuidado de hijos, embarazo, cuidado de adultos mayores, matrimonio, tareas de organización del hogar, son consideradas por las encuestadas como impedimentos, dificultades y/o limitantes para conjugar de manera equilibrada los tiempos de dedicación académica y más aún cuando se trata de estudios superiores.

#### 4.1.4 Económico

##### 4.1.4.1 Solvencia de estudios académicos

Figura 2: Solvencia económica



Fuente: Elaboración propia

La mayoría de las encuestadas han contado con el apoyo de la familia para solventar sus estudios universitarios, siendo otra opción de menor frecuencia, el trabajo remunerado y las becas.

##### 4.1.4.2 Realización de actividad remunerada

A pesar del requerimiento de tiempo completo para los estudios de ingenierías más de la mitad(64%) de las encuestadas afirmaron que realizaron alguna actividad remunerada durante sus estudios. La mayoría de las alumnas que realizaron alguna actividad remunerada, lo ha hecho en empresas privadas(61%), seguida en menor proporción de empresas públicas(17%) y otros(22%) como, enseñanza particular y venta de artículos electrónicos por cuenta propia.

Sólo 4 encuestadas han desarrollado trabajo remunerado en áreas a fines a su carrera de estudio y ninguna en el área de construcciones; la mayoría de las alumnas realizaron trabajos en el área de administración, servicios, comercio y servicios públicos.

El 50% de las encuestadas manifestaron que el salario recibido por trabajo remunerado

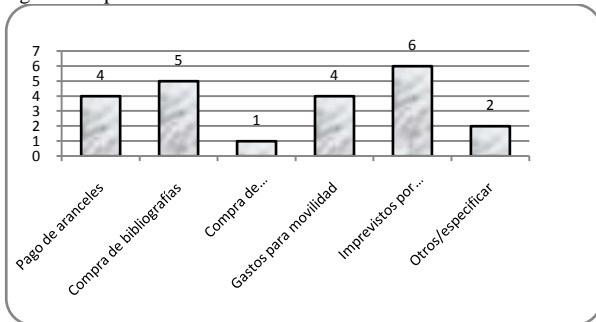


realizado durante sus estudios, ha sido suficiente para sobrellevar los gastos.

#### 4.1.4.3 Dificultades económicas

La dificultad económica durante los estudios académicos ha afectado al 46% de las alumnas encuestadas.

Figura 3: Tipo de necesidades durante los estudios



Fuente: Elaboración propia

Los tipos de necesidades que han tenido las alumnas en orden de frecuencia han sido los “imprevistos por situaciones fortuitas”, seguida de “compra de bibliografías”, “gastos para movilidad”, “pago de aranceles” y “compra de equipamientos específicos de la carrera”.

Dos(2) alumnas respondieron que tuvieron otro tipo de dificultades económicas como ser: “Si no trabajo no estudio mis padres no podían pagar mis estudios” y el haber tenido el compromiso económico de pagar “alquiler”.

#### 4.1.5 Académico

La mayoría de las alumnas(86%) ha expresado que ha tenido dificultades con alguna asignatura en particular. Sobresalen como las asignaturas más difíciles: Física con 12 respuestas (Física I, II y III) y Resistencia de Materiales con 7 respuestas. Luego materias como Geometría, Mecánica Racional con 5 y 4 respuestas cada una, luego 3 alumnas citaron tener dificultades con Estática y Álgebra Lineal cada una. Las asignaturas de Topografía, Cálculo y Diseño Técnico presentaron dificultades a 2 alumnas en cada caso, y por último materias como Hidráulica, Estructura, Circuitos Eléctricos, Ingeniería Legal, Dinámica y Análisis Matemático fueron indicadas como

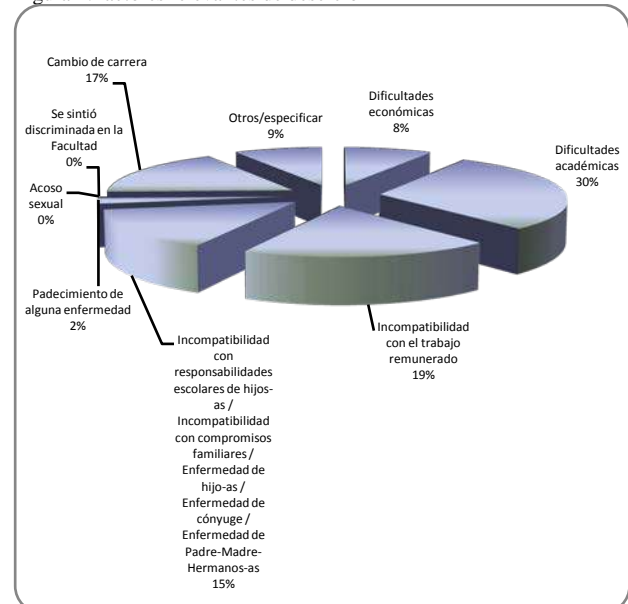
asignaturas con “alguna dificultad” por alumnas en casos individuales (ver Apéndice I).

El 43% de las encuestadas ha respondido que los aplazos sucesivos han influido de manera considerable para abandonar la carrera.

#### 4.2 Razón relevante de la deserción

La última pregunta de la encuesta consistió en la identificación de la razón más importante que finalmente motivó la deserción de la carrera y las respuestas están representadas en porcentajes en la Figura 4: Factores relevantes de deserción, conforme se visualiza a continuación.

Figura 4: Factores relevantes de deserción



Fuente: Elaboración propia

Las cuatro razones más relevantes de deserción fueron: las dificultades académicas (30%), seguida de la incompatibilidad con el trabajo remunerado (19%), cambio de carrera (17%) y factores que hacen referencia a los roles tradicionales asignados a la mujer (15%), tales como: Incompatibilidad con responsabilidades escolares de hijas-as / Incompatibilidad con compromisos familiares / Enfermedad de hijo-as / Enfermedad de cónyuge / Enfermedad de Padre-Madre-Hermanos-as.

#### 4.2.1 Correlaciones

De manera a analizar relaciones entre dos variables, con el objetivo explicar algunos resultados del estudio se aplicó la correlación de *Pearson*<sup>1</sup>, cuyo resultado demuestra que existe una correlación significativa positiva baja (Sig. Bilateral de 0,375) entre haber tenido dificultades para conciliar actividades familiares con la formación académica y haber tenido dificultades con algunas asignaturas en especial.

Tabla 2: Correlación entre conciliar Actividades familiares vs. Formación académica y haber tenido dificultades con algunas asignaturas en especial

		Discriminación	Acoso	Conciliar las actividades académicas con las actividades familiares	Dificultades económicas	Dificultades con algunas asignaturas en especial
Discriminación	Correlación de	1	-.101	.173	.212	.213
	Sig. (bilateral)	.	.611	.379	.279	.276
	N	28	28	28	28	28
Acoso	Correlación de Pearson	-.101	1	.132	.207	.079
	Sig. (bilateral)	.611	.	.502	.291	.691
	N	28	28	28	28	28
Conciliar las actividades académicas con las actividades	Correlación de Pearson	.173	.132	1	.334	.375(*)
	Sig.	.379	.502	.	.082	.050
	N	28	28	28	28	28
Dificultades económicas	Correlación de Pearson	.212	.207	.334	1	.175
	Sig.	.279	.291	.082	.	.372
	N	28	28	28	28	28
Dificultades con algunas asignaturas en especial	Correlación de Pearson	.213	.079	.375(*)	.175	1
	Sig. (bilateral)	.276	.691	.050	.372	.
	N	28	28	28	28	28

\* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).  
 Fuente: Elaboración propia

Este resultado evidencia que el elevado porcentaje de dificultades académicas de las mujeres encuestadas se debe, en una proporción importante, a la falta de equilibrio entre las responsabilidades familiares con los estudios universitarios, razón por la cual, se podría afirmar que impiden la dedicación

necesaria para superar dificultades con algunas asignaturas.

Asimismo se ha buscado obtener información sobre la correlación entre: Conciliación familia/estudio vs. Cambio de carrera; Dificultades académicas vs. Cambio de carrera y Parientes del área vs. Cambio de carrera.

De las tres correlaciones buscadas, sólo es estadísticamente significativa y existe una relación positiva moderada (Sig. 0.580) entre “Haber tenido dificultades para conciliar las actividades académicas con las actividades familiares durante el proceso de formación universitaria” y que la principal Causa de deserción haya sido el Cambio de carrera.

Tabla 3: Correlación entre “Haber tenido dificultades para conciliar las actividades académicas con las actividades familiares en su proceso de formación universitaria” y “Cambio de carrera”.

		Causas de deserción: Cambio de carrera	¿Ha tenido dificultades para conciliar las actividades académicas con las actividades familiares en su proceso de formación universitaria?
Causas de deserción: Cambio de carrera	Correlación de Pearson	1	.580(**)
	Sig.	.	.001
	N	28	28
¿Ha tenido dificultades para conciliar las actividades académicas con las actividades familiares en su proceso de	Correlación	.580(**)	1
	Sig. (bilateral)	.001	.
	N	28	28

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: Elaboración propia

Esta relación explica de cierta forma el elevado porcentaje de alumnas que respondieron como motivo de la deserción el “cambio de carrera” 17% (tercera causa de deserción relevante), pues induce a pensar que debido a las dificultades para conciliar las actividades académicas con las familiares, se vieron motivadas a cambiar de carrera, tal vez por una que le permitiese equilibrar mejor las actividades familiares y académicas.

<sup>1</sup> Coeficiente de correlación de *Pearson* es una medida que explica el grado de relación entre dos variables.

## 5 Conclusiones

Las carreras de Ingenierías dictadas en la FIUNA, requieren de una dedicación completa y exclusiva, lo que hace difícil sobrellevar en un primer aspecto, con un trabajo remunerado, a pesar de ello, más del 50% de las encuestadas afirmaron que realizaron alguna actividad remunerada durante sus estudios, en la mayoría de los casos en actividades no afines con su carrera. Vale decir también que el apoyo de la familia para dar continuidad a los estudios de ingenierías es de fundamental importancia, reflejada en este trabajo.

Las variables analizadas como actividades de cuidado a hijos/as, embarazo, cuidado de adultos mayores, matrimonio, tareas de organización del hogar, son referenciadas por las encuestadas como dificultades y/o limitantes para conjugar de manera equilibrada los tiempos de dedicación académica, reflejada también en una correlación significativa positiva baja (Sig. Bilateral de 0.375) entre haber tenido dificultades para conciliar actividades familiares en su formación académica y haber tenido dificultades con algunas asignaturas en especial, lo que demuestra que la falta de equilibrio entre las responsabilidades familiares con los estudios universitarios, impiden la dedicación necesaria para reducir las dificultades con algunas asignaturas en especial.

Al analizar de manera minuciosa las razones más importantes de la deserción de mujeres en las carreras de ingenierías los resultados revelan que son las dificultades académicas; seguida de la incompatibilidad con el trabajo remunerado; cambio de carrera; y factores hacen referencia a los roles tradicionales de la mujer, tales como: Incompatibilidad con responsabilidades escolares de hijos-as / Incompatibilidad con compromisos familiares / Enfermedad de hijo-as / Enfermedad de cónyuge / Enfermedad de Padre-Madre-Hermanos-as.

La tercera causa relevante de deserción es el “cambio de carrera” cuya correlación con “Haber tenido dificultades para conciliar las actividades académicas con las familiares en el proceso de formación universitaria”, es estadísticamente significativa, lo que induce a reflexionar que quizás debido a las dificultades para equilibrar las responsabilidades académicas con las familiares, las encuestadas se vieron motivadas a cambiar de carrera posiblemente para buscar una estabilidad entre las referidas actividades.

La discriminación y el acoso no han sido causas de deserción, los porcentajes obtenidos en este estudio responden a afirmaciones de haberse sentido discriminada (31%) y un caso de haberse sentido acosada por “compañeros de clase”; pero que no han sido una motivación relevante para abandonar la carrera, lo que da indicios a afirmar que no se convierten en factores de deserción en este trabajo.

## 6 Recomendaciones

Considerando las necesidades diferentes de las mujeres, una de las primeras recomendaciones apoyadas en las expresiones de algunas encuestadas es la implementación de un espacio físico y de atención a hijos/as pequeños/as de alumnas de la FIUNA, con ello se podría mitigar la deserción de mujeres madres que cuyos hijos/as requieran de una atención especial y permanente, pues en el caso de la maternidad, se requieren de condiciones familiares que hacen a la división de tareas de cuidado; y de condiciones sociales como por ejemplo guarderías; si bien actualmente la UNA cuenta con una Guardería en el Campus de San Lorenzo, esta iniciativa no cubre la demanda de las 12 Facultades que componen la Universidad, siendo la FIUNA sólo una de ellas. Atendiendo que la población femenina de estudiantes corresponde a aproximadamente 20.000 en toda la Universidad.

Asimismo, la implementación de un área de apoyo y seguimiento pedagógico para

estudiantes con dificultades académicas, en especial en asignaturas de los primeros semestres identificados en este estudio; contribuiría a apoyar a la formación académica no sólo de mujeres sino también de varones, considerando que la gestión de la facultad misma juega un papel importante en las deserciones de las alumnas encuestadas, cuando se conjuga el aspecto administrativo y académico desde una perspectiva de apoyo pedagógico. Al respecto, se podría implementar programas de apoyo con el objetivo de fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje; que incluyan clases extraordinarias, ayudantías, cursos de nivelación, charlas sobre uso del tiempo y metodologías de estudios entre otros, para que en una primera etapa se identifique alumnos/as con dificultades académicas de manera a corregir debilidades en determinadas asignaturas identificadas como de mayor dificultad. Dicho programa debería incluir además, el seguimiento de la evolución y resultados obtenidos por los participantes de manera a evaluar su efectividad, lo que podría configurarse en un tipo de tutoría o profesor guía, para realizar el monitoreo y contribuya a mitigar la deserción de alumnos/as, que por ende propiciará el egreso en el menor tiempo posible de más ingenieros/as.

Con la implementación de un programa de apoyo académico, se facilitaría además el acceso de estudiantes a becas, pues las mismas son concedidas por la UNA sólo a los/as alumnos/as con mejores promedios de calificación; ello haría que los/as estudiantes se dedicaran de manera exclusiva, sin la necesidad de buscar un trabajo remunerado.

## Apéndice I

Asignaturas que presentaron más dificultades y su correspondiente semestre por carrera estudiada

Asignaturas	Frecuencia	Semestre	Semestre	Semestre
Física I, II y III	12	1er.	1er, 2do.y	1er, 2do.y 3er.

Resistencia de	7	3er.	3er. Curso	3er. Curso *
Geometría	5	1er.	1er.	1er.
Mecánica Racional	4	3er.	3er.	3er.
Estática	3	3er.**	3er. **	3er. **
Algebra Lineal	3	2do.	2do.	2do.
Topografía	2	2 Curso	2 Curso	2 Curso
Cálculo	2	4to.	4to.	4to.
Diseño Técnico	2	2do.	2do.	2do.
Hidráulica	1	5to.	4to. Curso	
Estructura	1	6to.		
Circuitos Eléctricos	1			5to.
Ingeniería Legal	1			6to. Curso*
Dinámica	1	3er.	3er. Curso	3er. Curso *
Análisis	1	1er.	1er.	1er.

\* Corresponde al Plan Anual \*\* Corresponde al Plan 2005

Fuente: Elaboración propia

## Agradecimientos

A Dios, a mi familia, en especial a mi querido esposo.

A mi orientador, Prof. Ing. Manuel Benítez Codas.

A la FIUNA y a funcionarias del área de Archivos de la Secretaría General de la institución.

A las mujeres que participaron en esta investigación de manera voluntaria y comprometida.

## Referencias

Agüero De León, J.A. (2006). La Deserción y Repitencia. Aspectos relevantes de la dinámica de la Universidad Nacional de Asunción. Instituto Internacional de Educación Superior para América Latina y el Caribe (IESALC). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Análisis de determinantes de la deserción en la educación superior colombiana con base en el spadies. Extraído el 14 de julio de 2012, desde [www.mineduacion.gov.co/.../articles-254702\\_determinantes\\_deserci...](http://www.mineduacion.gov.co/.../articles-254702_determinantes_deserci...) 2008

Bareiro, L. et al(2003). Mujeres y Hombres Líderes, Asunción, Paraguay, Secretaría de la Mujer, Centro de Documentación y Estudios.

Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer CEDAW. Setiembre, 2011. Secretaría de la Mujer. Asunción, PY. 35p.

- Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Asunción (2011). Informe de Autoevaluación. Modelo Nacional. Carrera de Ingeniería Industrial.
- Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Asunción (2005). Consejo Directivo. Acta N° 1003, de fecha 18 de octubre de 2005.
- Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Asunción (2001). Acta N° 1157/2011, Sesión Extraordinaria del Consejo Directivo, de fecha 1 de agosto de 2011.
- Glosario de Género y Desarrollo (2010). 3ra. Edición. Editado por Johanna Son. Extraído el 26 de noviembre de 2012, desde [http://ipsnoticias.net/\\_focus/mujer/GlosarioEspanol.pdf](http://ipsnoticias.net/_focus/mujer/GlosarioEspanol.pdf)
- Paraguay. Ley N° 34/92 Creación de la Secretaría de la Mujer, dependiente de la Presidencia de la República del Paraguay.
- Paraguay. Ley N° 4675/12: Creación del Ministerio de la Mujer de la República del Paraguay. Extraído el 18 de septiembre de 2012, desde <http://www.mujer.gov.py/userfiles/file/MINISTERIO%20DE%20LA%20MUJER.jpg>
- Quiñonez de Bernal, C.S. (2006). El acceso y las características de la población estudiantil en la UNA. Aspectos relevantes de la dinámica de la Universidad de Asunción. Instituto Internacional de Educación Superior para América Latina y el Caribe (IESALC). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Tinto, V. (1989). Definir la Deserción: Una cuestión de perspectiva (Traducción de Carlos María de Allende). Extraído el 6 de agosto de 2012, desde [http://www.anuies.mx/servicios/p\\_anuies/publicaciones/revsup/res071/txt3.htm](http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res071/txt3.htm)
- Universidad Nacional de Asunción. Consejo Superior Universitario. Resolución No. 221-00-2005. Acta N° 12 (A.S. No. 12/17/06/2005).
- Universidad Nacional de Asunción. (2005). Estatuto de la Universidad Nacional de Asunción.
- Universidad Nacional de Asunción (2011). Informe Socioeconómico de Ingresantes. San Lorenzo, Paraguay.
- Zúñiga Vázquez, M. G. (2006). Deserción estudiantil en el nivel superior: causas y solución. Universidad del Valle de México. Editorial Trillas. México.

## PERFILES DE ABANDONO EN INGRESANTES A CARRERAS DE INGENIERÍA

Línea Temática: Factores asociados al abandono. Tipos y perfiles de abandono. Factores de abandono

ZINGARETTI, Lara  
RODRIGUEZ VIRASORO, Lucía  
MANSUTTI, Mariana  
ALZUGARAY, Gloria

Grupo de Investigación en Educación en Ingeniería – Universidad Tecnológica Nacional-  
Facultad Regional Santa Fe - ARGENTINA  
e-mail: gloriaalzugaray@gmail.com

**Resumen.** En este trabajo se analizan las representaciones sociales que los alumnos ingresantes a carreras de ingeniería en la Facultad Regional Santa Fe – UTN, tienen acerca del perfil del ingeniero en términos de competencias, y la relación de las mismas con la deserción temprana. Moscovici (1979) indica que la noción de opinión implica una reacción de los individuos ante un objeto y permite establecer un vínculo directo de comportamiento. Así, una representación social es una preparación para la acción, no sólo en la medida en que guía el comportamiento, sino porque remodela y reconstituye los elementos del medio en el que dicho comportamiento debe tener lugar, llegando a darle sentido. Al mismo tiempo proporciona las nociones, las teorías y el fondo de observaciones que hacen estables y eficaces las relaciones. Se adopta la noción de competencias aceptada por el CONFEDI (Consejo Federal de Decanos de Ingeniería), como capacidad de articular eficazmente un conjunto de esquemas (estructuras mentales) y valores, permitiendo movilizar (poner a disposición) distintos saberes, en un determinado contexto con el fin de resolver situaciones profesionales (Perrenoud, 2004 y LeBoterf, 1994). Asimismo, se parte de la clasificación de competencias definida por el CONFEDI, orientada a un perfil del ingeniero caracterizado por el balance equilibrado de conocimientos científicos, tecnológicos y de gestión, con formación básica humanista. La metodología adoptada es exploratoria y descriptiva, pero avanza en un análisis correlacional a partir de hipótesis de trabajo en donde se relacionan las competencias destacadas y la deserción. Para ello, se diseñó un cuestionario cuali-cuantitativo con 28 preguntas abiertas y cerradas que se aplicó a una muestra de 100 alumnos ingresantes a distintas carreras de ingeniería del año 2012. El procesamiento de los datos se efectuó en base a categorías de análisis basadas en las competencias del CONFEDI; el análisis de los mismos permitió una caracterización general del grupo que fue revisada luego en términos de los que abandonaron sus estudios y los que continúan actualmente. A partir de los resultados obtenidos, es posible inferir que los alumnos que ya abandonaron sus estudios en la UTN – FRSF, manifestaron preponderantemente representaciones orientadas a las competencias de resolución de problemas, emprendedorismo, liderazgo y preferencia por el trabajo seguro en el futuro en referencia a una satisfactoriedad (Navío, 2001), considerando lo social y lo individual.

**Descriptores o Palabras Clave:** Deserción – Ingeniería - ingresantes – perfiles – competencias

### 1. Introducción

Las representaciones sociales no constituyen simplemente una matriz psicológica, pues los significados que le dan contenido y forma

obedecen a patrones de participación y contexto social.

No cabe duda que el estudio de las representaciones sociales ha ocupado muchas horas de investigación en el campo de las

ciencias sociales; por eso, abordar este tema conlleva la necesidad de hacerlo desde dos grandes perspectivas: en primer lugar, por los fines temáticos y metodológicos instrumentales necesarios para esta investigación. En concreto, para explicar los diferentes mecanismos mediante los que la persona construye su pensamiento y su realidad, es preciso partir del terreno de la psicología, en tanto que consiste en una representación mental que le permite ubicarse en su contexto y entablar una compleja red de relaciones sociales que se convierten en directriz de sus actos individuales y sociales. Segundo, derivado del anterior, desde la perspectiva de otras ciencias sociales que lo consideran en su comportamiento en sociedad, como lo es fundamentalmente la sociología, la psicología social, la antropología, etc., todo ello con un fuerte matiz educativo.

Estas dos grandes perspectivas convierten a las representaciones sociales en un concepto transdisciplinario presentándolo como un constructo de reciente aparición y, por lo tanto, aún sujeto a fuerte polémica intelectual. Con lo anteriormente mencionado, quiere decirse que la naturaleza transversal del concepto de representación permite una mirada transdisciplinaria de la realidad, pero al mismo tiempo posibilita explicar las prácticas cotidianas (individuales, grupales, colectivas), de los espacios públicos y privados convirtiéndose en un elemento de cambio e innovación o, por el contrario, en sustanciación del mantenimiento y permanencia del orden social dominante. Al decir de Castoriadis (1984), Sociedad instituida – Sociedad instituyente.

Manifestadas estas consideraciones podemos señalar que el campo de estudio de las representaciones sociales se ha desarrollado desde hace más de cuarenta años, a partir de la introducción del concepto y de la elaboración seminal de la teoría por Moscovici, en su libro “El psicoanálisis, su imagen y su público”, en 1961 (Jodelet, 1984, pp. 469-470).

Las representaciones sociales son, por un lado, un proceso mediante el cual se opera la transformación de una realidad social en un objeto mental; y, por otro lado, un proceso relacional que permite una elaboración mental en función de la situación de una persona, grupo, institución o categoría social con respecto a la de otra persona, grupo, institución o categoría social; finalmente, es un proceso de remodelaje de la realidad que tiene como finalidad la producción de informaciones significantes y la recreación de la realidad. Este es el aspecto dinámico de la representación, en tanto que es producida por el individuo y/o el grupo que la enuncia. La representación se expresa en la recuperación e interiorización de los modelos culturales y la ideología dominante en la sociedad (Abric, 2001).

En cuanto al contenido cognitivo de una representación, este está acentuado por su carácter signifiante; esto es, está definido por una relación figura/sentido que expresa una correspondencia entre estos dos polos: en la medida que las significaciones son atravesadas por imágenes que, al cabo, las producen, la representación contiene también un aspecto simbólico (Jodelet, op.cit.)

Así entonces, el contenido simbólico de una representación está directamente relacionado con la estructura imaginaria de los individuos y constituye los modos (o al menos un modo) de expresión, por medio de los cuales se construyen los deseos, expectativas y sentimientos que proyectan sobre la realidad. “En todos estos casos, en la representación tenemos el contenido mental concreto de un acto de pensamiento que restituye simbólicamente algo ausente, que aproxima algo lejano. Particularmente importante que garantiza a la representación su aptitud para fusionar precepto y concepto y su carácter de imagen” (Jodelet, 1984, p. 476).

En sus estudios sobre el pensamiento del sentido común, Moscovici señala dos procesos que caracterizan de manera general a las representaciones sociales: la Objetivación y el Anclaje (1979, p.75). Estas funciones básicas de las representaciones poseen

dimensiones estructurales tales como: actitud, información y campo de representación, en las cuales las representaciones se despliegan. Según Jodelet (1984), la objetivización y el anclaje corresponden a dos procesos que se refieren a la elaboración y al funcionamiento de una representación social; éstos muestran la interdependencia entre la actividad psicológica y sus condiciones sociales. Denomina a la objetivación “lo social en la representación” (1984, p. 481) y al anclaje “la representación en lo social” (1984, p.486).

Los mecanismos de objetivación y anclaje provienen de la propia dinámica de las representaciones sociales. El primero da cuenta de cómo inciden las estructuras sociales sobre la formación de las representaciones sociales, y de cómo intervienen los esquemas ya constituidos en la elaboración de nuevas representaciones. El segundo de ellos concierne a la forma en que los saberes y las ideas acerca de determinados objetos entran a formar parte de las Representaciones Sociales de dichos objetos mediante una serie de transformaciones específicas.

Las representaciones sociales, entonces, reorganizan activamente los elementos sociocognitivos, los de comunicación y los intercambios sociales a fin de diseñar un conocimiento popularizado, orientar y justificar las conductas, así como consolidar las identidades sociales frente a los objetos socialmente valorizados y sobre los cuales se genera la polémica. Por lo tanto, las representaciones sociales son un instrumento teórico valioso en la medida en que ofrecen la posibilidad de observar la génesis y cambio del pensamiento socialmente elaborado por individuos y grupos que integran una realidad, en la cual ellos son testigos y actores. Aproximación estructural a los mecanismos internos de las representaciones sociales:

#### a- Estructuración

Las representaciones tienen presencia de una manera heterogénea y múltiple tanto en su composición como en su origen, pues los valores, las opiniones, las imágenes, las actitudes, las creencias, las informaciones que

la constituyen aparecen de una manera aparentemente disuelta y desordenada para su análisis, pero que sin embargo se articulan y organizan de manera ordenada y lógica en torno a ciertos principios.

Para abordar la estructura de las representaciones sociales y sus mecanismos internos es necesario recurrir al propio Moscovici, para quien “la representación social se muestra como un conjunto de proposiciones, de reacciones y de evaluaciones referentes a puntos particulares, emitidos en una u otra parte, durante una encuesta o una conversación, por el ‘corazón’ colectivo, del cual, cada uno, quiéralo o no, forma parte” (1979, p. 45).

Una de las propiedades de mayor utilidad con que cuentan las representaciones sociales es su posibilidad de estructuración. Moscovici (1979) define tres ejes o dimensiones fundamentales al respecto. Ellas son la “actitud”, o disposición más o menos favorable que tiene una persona hacia el objeto de la representación. La misma expresa su orientación evaluativa en relación con ese objeto. La “información” sobre los objetos representados, cuyo contenido y vías de acceso varían en función de los grupos sociales y los individuos que los conforman. Y, el “campo de representación o la imagen”, que se refiere a la ordenación y a la jerarquización de los elementos que configuran el contenido de las mismas.

#### b- Núcleo Central y Sistema Periférico

Las dimensiones señaladas por Moscovici constituyen un todo integrado que sólo puede escindirse para fines explicativos y conceptuales, pero que en la realidad actúan de manera simultánea e interrelacionada. Los elementos constitutivos de una representación son jerarquizados, asignados a una ponderación, manteniendo entre ellos relaciones que determinan la significación y el lugar que ocupan en el sistema representacional. Estos elementos aparecen mezclados alrededor de esquemas figurativos o núcleos centrales.

“La hipótesis de núcleo central puede ser formulada en estos términos: la organización



de una representación presenta una modalidad particular, específica: no únicamente los elementos de la representación son jerarquizados sino además toda representación está organizada alrededor de un núcleo central, constituido por uno o varios elementos que dan significación a la representación” (Abric, 2001, p.18, lo subrayado es propio).

El estudio de las representaciones sociales se apoya en dos puntos: el contenido y la estructura de ese contenido, esto es, la forma en la que éste está organizado. Dicho estudio se denomina aproximación estructural, y supone que la comprensión de las representaciones sociales se aplicará si se conoce la naturaleza y el funcionamiento del núcleo central de la representación. Es como si tuviésemos la capacidad de penetrar en el interior del nacimiento de una representación y saber cuáles son los mecanismos que operan en su conformación.

De acuerdo con Abric (op.cit.), quien ha estado investigando la estructura de las representaciones sociales, éstas cuentan con dos sistemas: uno central y otro periférico. En el “sistema central” se encuentran los significados básicos de la representación, que son centrales porque a partir de ellos se estructura la “visión general”, el punto de vista imprescindible del objeto de representación. En el sistema periférico se encuentra un conjunto de significaciones, cuyo alcance connotativo estará determinado por el sistema central.

En resumen, vemos cómo las representaciones sociales están regidas por un doble sistema: uno central y uno periférico. El primero surgido de las condiciones históricas, sociales e ideológicas, y directamente asociado a las normas y valores de los individuos y grupos en un sistema social dado. El segundo, está más asociado con las particularidades individuales y con el contexto inmediato en que están inmersos (Abric, 2001, pp. 33 - 34).

## 2. Aspectos metodológicos

Ya expuestos el propósito principal y los objetivos del presente trabajo, estamos en condiciones de afirmar que el mismo adopta un carácter fundamentalmente descriptivo, por cuanto se propone esbozar las primeras hipótesis de perfiles de abandono en ingresantes a carreras de Ingeniería, y puesto que pretende indagar las diferencias que existen entre los alumnos que actualmente continúan cursando y los que ya abandonaron. Esta relación no explicará causalidad sino tan solo el tipo y grado de relación entre las variables en juego (Hernández Sampieri et.al., 2001, p122).

También se utilizó un diseño transversal (Sabino, 1999) o transeccional, dado que se recolectaron datos en un solo momento, en un tiempo único, a los fines de describir las representaciones sociales de los ingresantes (Hernández Sampieri et.al., 2001, p. 270). Se estudió una población cuyos miembros están vinculados entre sí por haber formalizado la inscripción en la FRSF - UTN.

En cuanto al diseño de la investigación, puede agregarse que es de tipo no experimental, dado que no se han manipulado deliberadamente las variables sino que se han “observado” los fenómenos como se dan en su contexto natural, para luego analizarlos (Hernández Sampieri, et.al, 2001, p. 267).

En esta investigación se adopta la concepción de deserción como el abandono prematuro de un programa de estudios antes de alcanzar el título o grado, considerando un tiempo suficientemente largo como para descartar la posibilidad de que el estudiante se reincorpore (Himmel, 2002). La deserción puede clasificarse de acuerdo a distintas variables: espacio, tiempo y causas. Este estudio, centrado en la segunda de estas clasificaciones, concibe a la deserción temprana como al estudiante que habiendo sido aspirante<sup>1</sup> abandona sus estudios en el Primer Nivel de la carrera o directamente no los inicia (es decir, no se registra como Inscrito en las nóminas de la Facultad).

<sup>1</sup> En nuestra institución se considera como tal al individuo que asiste y cumple los requerimientos del Taller de Ingreso a la Universidad.

### 3. Perfiles actitudinales

La construcción del conocimiento en carreras de ingeniería se produce a través de un complejo proceso en el cual participan las experiencias del sujeto, las informaciones, ideas, creencias y modelos de pensamiento que recibe de su entorno social, de los medios de comunicación y fuertemente de su grupo social. En este marco se generan representaciones entre alumnos, entre docente y alumno y con todos los medios utilizados, generándose representaciones compartidas y otras individuales con aportes tanto cognitivos como emocionales (Manassero, y Vázquez, 2002)

La investigación cualitativa con enfoque interpretativo y descriptivo se realizó indagando sobre el contenido de las representaciones sociales a través de las opiniones de los alumnos ingresantes, considerando que las expectativas y actitudes asociadas a las representaciones sociales de los alumnos pueden predisponerlos al abandono.

Para la recolección de datos se optó por un cuestionario, a partir del cual se elaboraron perfiles actitudinales que ayudaron a la caracterización general del grupo y a la interpretación de las representaciones.

Se definieron los perfiles actitudinales asociados a categorías definidas por los ingresantes al responder el cuestionario y se relacionaron con las competencias definidas por el CONFEDI para Carreras de Ingeniería (Consejo Federal de Decanos de Ingeniería). Este último define a las competencias como capacidad de articular eficazmente un conjunto de esquemas (estructuras mentales) y valores, permitiendo movilizar (poner a disposición) distintos saberes, en un determinado contexto, con el fin de resolver situaciones profesionales (Perrenoud, 2004 y LeBoterf, 1994). Asimismo, se parte de la clasificación de competencias definida por el CONFEDI, orientada a un perfil del ingeniero caracterizado por el balance equilibrado de conocimientos científicos, tecnológicos y de gestión, con formación básica humanista.

El mismo documento realiza una distinción entre *competencias genéricas*, como aquellas vinculadas a competencias profesionales comunes a todos los ingenieros; y *competencias específicas*, como aquellas comunes a los ingenieros de una misma terminalidad.

Específicamente, para el presente trabajo se tomaron en consideración las competencias genéricas, las cuales son, a su vez, subclasificadas por el CONFEDI en *competencias tecnológicas* y *competencias sociales, políticas y actitudinales*.

Dentro de las competencias tecnológicas, las que serán tomadas en consideración para la realización del análisis de encuestas serán las siguientes:

1. Resolución de conflictos,
2. Planificación estratégica,
3. Organización,
4. Eficiencia y eficacia,
5. Investigación /inteligencia.

Dentro de las competencias sociales, políticas y actitudinales se tomaran en cuenta:

1. Trabajo en equipo,
2. Comunicación eficaz,
3. Ética y responsabilidad,
4. Aprendizaje continuo,
5. Emprendedorismo,
6. Liderazgo,
7. Crecimiento económico.

A continuación se presentan las tablas que relacionan los perfiles actitudinales definidos con las categorías y competencias correspondientes.

Tabla 1: Características ingresantes-categorías y competencias asociadas

Perfiles Actitudinales	Categorías	Competencias
-Qué características debe tener un ingresante a carreras de Ingeniería	-Buenas capacidades intelectuales. -Esfuerzo y trabajo. -Interés por las asignaturas Física y Matemática. -Participativo, solidario, responsable. -Inteligente. -Saber estudiar. -Leer y entender, razonamiento formal -Habilidades para el laboratorio. -Resolver	-Aprendizaje continuo -Ética y responsabilidad social. -Resolución de problemas/ conflictos. -Ética y responsabilidad social. -Resolución de problemas/conflictos -Aprendizaje continuo

	problemas -Facilidad para memorizar	
--	---	--

Tabla2: Cómo se forma un ingeniero-categorías y competencias asociadas

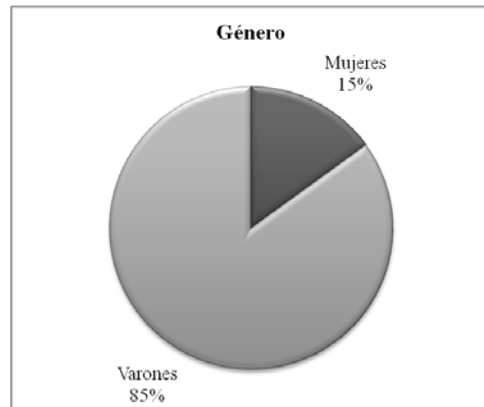
Perfil Actitudinal	Categorías	Competencias
- Cómo se forma un ingeniero	-Esfuerzo y trabajo -predisposición natural -Interés y motivación -Desarrollo de capacidades -Estimulando procesos cognitivos -Fomentando actividades motivadoras	-Resolución de problemas/conflictos. -Capacidad de organización. -Planificación estratégica. - Investigación /Inteligencia -Aprendizaje continuo. -Innovación y Emprendedorismo.

Tabla 3: Acerca de la ingeniería como disciplina-categorías y competencias asociadas.

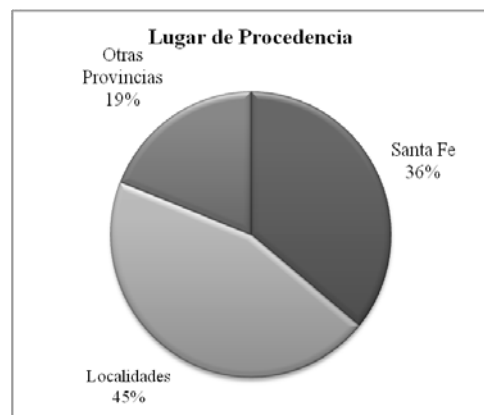
Perfiles Actitudinales	Categorías	Competencias
-Acerca de la ingeniería como disciplina	-Contenidos -Cuestiones didácticas -Emociones -Rol de los docentes -Aspectos curriculares -Aspectos cognitivos	-Resolución de problemas/conflictos. -Capacidad de organización. -Comunicación Eficaz -Trabajo en equipo. Planificación estratégica -Aprendizaje continuo Investigación/Inteligencia



Gráfica 1: Porcentaje de deserción



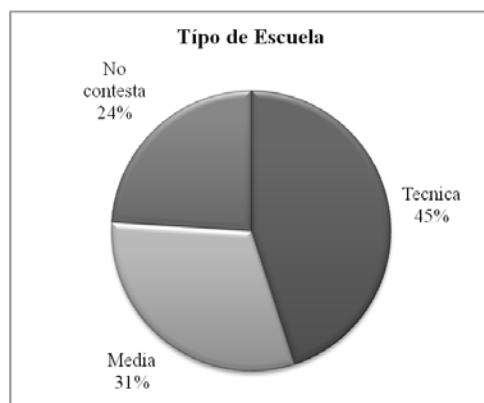
Gráfica 2: Género



Gráfica 3: Lugar de procedencia



Gráfica 4: Gestión de escuela



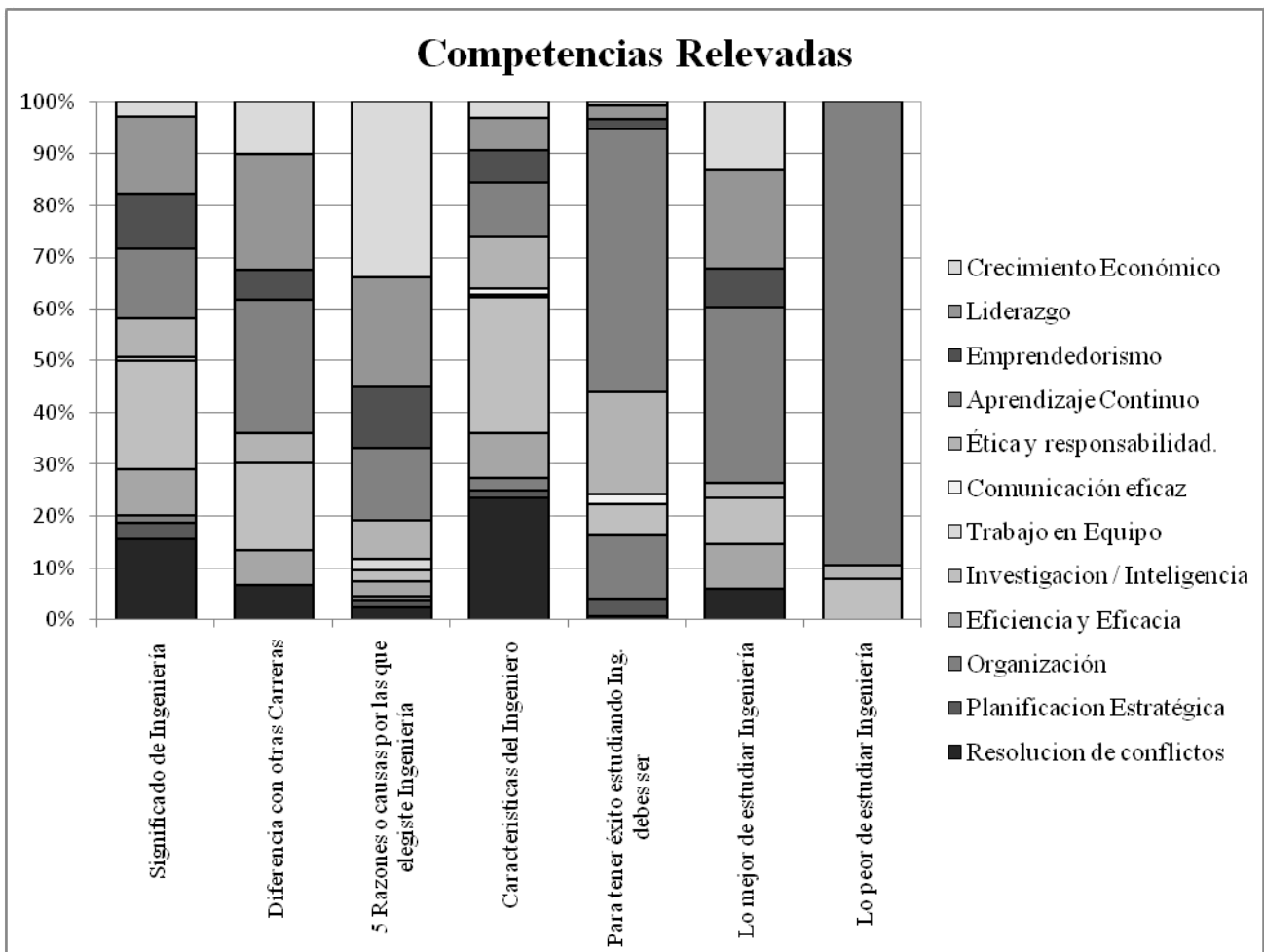
Gráfica 5: Tipo de escuela



Gráfica 6: Estudios del padre



Gráfica 7: Estudios de la madre



Gráfica 8: Competencias relevadas – categorías

Los gráficos del 1 al 7 muestran la realidad de este grupo de ingresantes, del cual un 20% ha desertado antes de su ingreso formal a la carrera seleccionada.

El gráfico 8, en donde se han cruzado las competencias definidas por el CONFEDI y las categorías asociadas, revela que para el perfil “Qué características debe tener un ingresante a carreras de ingeniería”(tabla1),

las competencias: Resolución de conflictos, Investigación/Inteligencia y comunicación eficaz son las más valoradas por los estudiantes.

En cuanto al perfil “Cómo se forma un ingeniero” (tabla 2), las competencias: Resolución de conflictos, Investigación/Inteligencia siguen siendo las seleccionadas por el grupo de alumnos de la muestra como las más apreciadas.

Para el perfil “Acerca de la ingeniería como disciplina” (Tabla 3), las competencias seleccionadas son Investigación/inteligencia y Resolución de conflictos en la consideración de los estudiantes, destacándose el

aprendizaje continuo y la resolución de conflictos.

Quienes abandonaron (gráfica 9) consideran que lo peor de estudiar ingeniería sería la organización y lo mejor el aprendizaje continuo. Estas dos competencias están vinculadas a los perfiles actitudinales “Cómo se forma un ingeniero” (tabla2) y “Acerca de la ingeniería como disciplina” (tabla3). Este grupo valora ampliamente el crecimiento económico, el trabajo en equipo y el liderazgo; sin embargo, no aprecia ni la Innovación ni el Emprendedorismo.

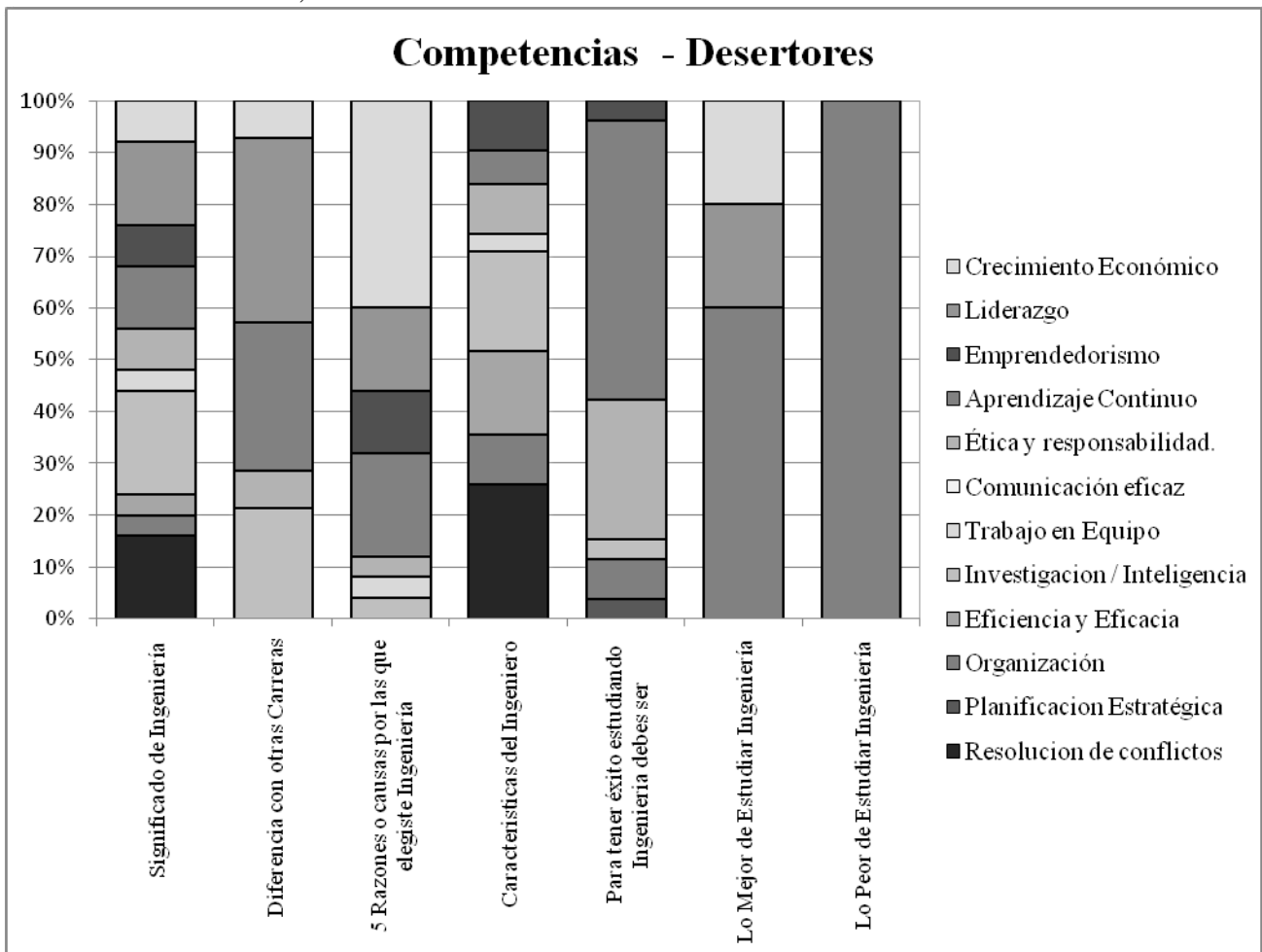


Gráfico 9: Competencias de alumnos desertores

#### 4. Reflexiones finales

Aproximarnos al alumno ingresante a carreras de ingeniería en la búsqueda de conocimiento sobre sus apreciaciones acerca del perfil de abandono y cómo ven la “Ingeniería” y la

formación de Ingenieros, nos permite reconocer los elementos que intervienen en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la misma. Si bien se parte de la convicción de que existen variables externas y contextuales

(sociales, políticas, económicas, culturales) que condicionan esta valoración, se considera que las representaciones sociales de los ingresantes a carreras de ingeniería poseen una gran influencia. Como bien lo señala Jodelet (2008), representar es hacer un equivalente, pero no en el sentido de una equivalencia fotográfica, sino que un objeto se representa cuando está mediado por una figura. Y es solo en esta condición que emerge la representación y el contenido correspondiente. Las representaciones sociales, en definitiva, constituyen sistemas cognitivos en los que es posible reconocer la presencia de estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que suelen tener una orientación actitudinal positiva o negativa. Se constituyen, a su vez, como sistemas de códigos, valores, lógicas clasificatorias, principios interpretativos y orientadores de las prácticas, que definen la llamada conciencia colectiva, la cual se rige con fuerza normativa en tanto instituye los límites y las posibilidades de la forma en que las mujeres y los hombres actúan en el mundo.

En este análisis, las valoraciones que conforman las representaciones relacionadas a los perfiles actitudinales de los estudiantes sobre carreras de ingeniería, implican acceder al mundo del sentido común de los estudiantes secundarios ingresantes a carreras de ingeniería, rescatando e interpretando sus opiniones en el contexto socio-cultural donde se generan.

Por todo ello, y retomando la información recabada a través del cuestionario, es posible delinear una primera caracterización de las representaciones sociales y los perfiles de abandono asociados a las mismas, que los jóvenes encuestados han construido en torno a lo que significa hoy ser Ingeniero y estudiar la carrera de Ingeniería. De este modo, los atributos más sobresalientes hablan de un profesional de la Ingeniería que es “muy inteligente”, “estudioso”, “perseverante”, “lógico” y con “capacidad para trabajar en equipo”, esto daría cuenta de un perfil muy marcado en cuanto *“cómo se forma un*

*ingeniero”* y también está presente el perfil *“qué características debe tener un ingresante”*. En cuanto a lo que representa ser ingeniero en nuestro país, implica: tener una oportunidad de crecimiento y desarrollo y orgullo a nivel social. Estudiar la carrera de Ingeniería supone un desafío, una posibilidad para conseguir trabajo en un futuro, para vivir solos y para aprender a pensar. Además, requiere “10 años para graduarse” y “estudiar todo el día”, esto involucra al perfil *“acerca del perfil como disciplina”*, siendo un perfil vinculado al abandono.

El perfil de la formación y, de manera específica, la formación continua, constituye un sector económico *per se*. Tanto los recursos financieros como el número de acciones realizadas y los agentes de la formación que en las mismas se implican, justifican la existencia de un profesionalismo específico (Navío, 2005).

La representación social en la que se concluye a partir de esta investigación no se ajusta por completo ni al perfil del ingeniero sostenido por el CONFEDI, ni a lo que implica estudiar una carrera de Ingeniería.

Finalmente, estas reflexiones permiten acercarse a los primeros supuestos de investigación que a continuación se enumeran:

-Las personas que optan por estudiar una carrera de Ingeniería poseen una alta valoración personal de sus competencias, tal como fue definido en el Proyecto Estratégico de Reforma Curricular de las Ingenierías CONFEDI.

-Las personas que poseen una baja valoración de sus competencias personales, desestiman la posibilidad de estudiar una carrera de ingeniería.

El propósito de este trabajo ha sido ilustrar cómo un grupo de futuros estudiantes de carreras de ingeniería se representa el significado de ser ingenieros en un contexto muy específico. Por lo cual, las ideas, visiones y valoraciones de los estudiantes sobre carreras de ingeniería revelan la complejidad de su elección.

Para finalizar, podemos decir que es necesario generar espacios donde los alumnos reflexio-

nen sobre sus representaciones sobre estudiar ingeniería, para evitar que las mismas actúen como obstáculos.

## 5. Agradecimiento

Agradecemos la valiosa colaboración de Eliana Femia, alumna avanzada de la Licenciatura en Psicología de la Universidad Católica de Santa Fe, en el procesamiento de los datos utilizados en este trabajo.

## 6. Referencias

- Abric, J. C. (2001). *Prácticas Sociales y representaciones*. México D.F.: Ediciones Coyoacán.
- Argentina, Consejo Federal de Decanos de Ingeniería – XXXVII. (2005). *Proyecto Estratégico de Reforma Curricular de las Ingenierías 2005 – 2007*. Buenos Aires: Autor.
- Castoriadis, C. (1984). *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona: Tusquets.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2001). *Metodología de la Investigación*. México D.F.: McGraw-Hill.
- Himmel, E. (2002). Modelos de análisis para la deserción estudiantil en la educación superior. *Calidad de la Educación*, 2° semestre, 91-107.
- Jodelet, D. (2008). El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales. *Cultura y representaciones sociales*, 3(5), 32-62.
- Le Bofert, G. (1994). *De la competence. Essai sur un attracteur étrange*. París: Les Éditions d'organisation.
- Manassero, M.A. & Vázquez, A. (2002). Instrumentos y métodos para la evaluación de actitudes relacionadas con la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad. *Enseñanza de las Ciencias*, 20(1), 15-27.
- Moscovici, S. (1979). *El Psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Moscovici, S. (Comp.) (1986). *Psicología Social II*. Barcelona: Paidós.
- Moscovici, S. (1988). Notes towards a description of social representations. *European Journal of Social Psychology*, 18, 211-250.
- Navio A. (2001). *Las competencias del formador de formación continua. Análisis desde los programas de formación de formadores*. Tesis de Doctorado para la obtención del título de Doctor, Departamento de Pedagogía Aplicada, Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra, Madrid.
- Navío, A. (2005). *Las competencias profesionales del formador. Una visión desde la formación continua*. Barcelona: Octaedro.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Sabino, C. (1999). *El proceso de investigación*. Buenos Aires: Lumen.

## EL ABANDONO ESCOLAR COMO PROBLEMA SOCIAL: PRESENCIA, AUSENCIA E INVOLUCRAMIENTO DEL MUNDO ADULTO EN LA CONSTRUCCIÓN DE COMUNIDADES DE APRENDIZAJE.

Línea Temática: Factores Asociados al abandono.

SILVA CASTAÑEDA, Marcos David

Escuela Nacional de Trabajo Social (ENTS-UNAM) - México

e-mail: tao\_marcos\_david@yahoo.com

**Resumen.** Edgar Morín (1993) señaló una problemática estructural de la sociedad contemporánea: la «agonía planetaria»; donde se explicita un estado colectivo —itinerante— del *ser y hacer* en sociedad «sin caminos y sin brújulas». Para Edgar Morín —el ser humano coevo— vive en un desierto «bilateral» que en su conjunto configura un problema social y cultural distintivo de la sociedad posmoderna. La «agonía planetaria» tendría, así, dos horizontes espaciales: uno físico —como parte del deterioro de la biósfera de nuestro planeta— y otro anímico; siendo este último el espacio más íntimo del ser humano donde Morín ubica el «desierto interior»; estado anímico —individual y colectivo— que se vincula con diversas problemáticas, entre ellas: la crisis de las escuelas, el sentido de la ciencia y el conocimiento así como la construcción de identidades en la «generación digital» (Prensky, 2010). La ponencia, con este marco teórico, pretende responder a la siguiente pregunta: ¿cuál es la posible relación entre el abandono escolar —en Latinoamérica— en la Educación Superior por parte de jóvenes contemporáneos en relación al «desierto interior» que hace alusión Morín? Para ello, hace una caracterización del abandono escolar como una problemática social, cultural y anímica —i.e., como un problemática multidimensional y transversal al carácter anímico de los seres humanos. Así, se pondera cuáles son las implicaciones de la llamada «mixtura cultural» y la construcción de «incertidumbres sociales» en la identidad de los jóvenes actuales a partir de la presencia, ausencia o involucramiento del mundo adulto habilitado —e involucrado— en una función orientadora, contenedora, estructurada y estructurante que —ante vínculos primarios tan distorsionados— aporten entornos de aprendizaje —convenientemente orientados— a la socialización de conocimiento y a una individualización comunitaria del ser y hacer Universitario.

**Descriptorios o Palabras Clave:** Agonía Planetaria (AP), Desierto Interior (DI), Socialización Estructurante (SE), Presencia Adulta Orientadora (PAO).

### 1 Introducción.

El «abandono escolar», como problema social, involucraría la confluencia de dos procesos de la sociedad contemporánea: el «miedo» y la «euforia». El miedo al mundo adulto que con sus valores contradictorios representa el origen de toda desconfianza (Blos, 2011).

La «euforia» como un mecanismo de escape colectivo —socialmente aceptado— ante una realidad «insostenible». Lyotard diría que “(...) la modernidad, cualquiera sea la época de su origen, no se da jamás sin la ruptura de la creencia y sin el descubrimiento de lo poco de realidad que tiene la realidad, descubrimiento asociado a la invención de otras realidades.” (Lyotard, 2008, pág. 20). La euforia sería el mecanismo de la modernidad que da cabida a la creación de realidades



alternativas en un continuo que configura lo que Bauman llamó la sociedad líquida y su corolario más representativo: la sustitución del consumo —de la atención de necesidades— a la *creación continua* de *nuevas e inimaginables* necesidades que permitan renovados y variados tipos de consumo: es el «consumismo de la sociedad líquida» y que tanta relación tiene con la «euforia» (Bauman, 2008).

Es una lógica —colectiva— de lo *inmediato*, si tuviéramos que expresarlo en el lenguaje—por antonomasia— de ese frenético ritmo de socialización —i.e., el eslogan— éste sería: «nada puede detenerme».

Tal *inercia colectiva* ha ido caracterizandolas propias problemáticas de la sociedad contemporánea —entre las que incluiríamos la propia deserción escolar y la pérdida de credibilidad en América Latina de la educación como proceso de desarrollo y movilidad social. Frankl señalaría que cada sociedad desarrolla sus propias desavenencias anímicas (Frankl, 1994). Entre la problemáticas de la sociedad contemporánea podríamos mencionar: las adicciones a las drogas y al alcohol —problemática mundial que, según diversas estadísticas, muestras un inicio en su consumo en edades cada vez más tempranas— es la gran pandemia silenciosa de la modernidad —el uso del alcohol y drogas. Por otra parte tendríamos la ingente cantidad de *basura* que implica el correlato de todo consumo: el «desecho»; el deterioro ambiental que generamos ante un sistema económico que amplía continuamente su oferta y demanda de bienes y servicios y en el que no hay tiempo para el *descanso*. Es la *hiperurbanización* que agota, literalmente, los sentidos; un espacio que ve en el tiempo el recurso más escaso y que ve en cada minuto que pasa una unidad de cuenta de entretenimiento. Citando nuevamente a Lyotard: «(...) en un universo donde el éxito consiste en ganar tiempo, pensar no tiene más que un solo defecto, pero incorregible: hacer perder el tiempo.» (Lyotard, 2008, pág. 47) Educarse-educar es un proceso lento que

requiere paciencia; tal ingrediente —cada vez más escaso— repercute de forma indirecta en otro gran problema de la sociedad contemporánea: la deserción escolar y todas aquellas actividades que involucren la paciencia, la constancia y la serenidad. Educar es educar-*se* —según Gadamer— es un proceso permanente que involucra una actitud paciente de permanente acompañamiento; en la sociedad actual la única permanencia es lo *líquido*, lo cambiante, la compulsión colectiva por lo nuevo, lo rápido y una marcada aversión a lo lento.

¿Qué relación tiene el *miedo* y la *euforia* en la «deserción escolar» y las problemáticas contemporáneas que anunciábamos líneas arriba? El «miedo» como la «euforia» refieren —en la juventud contemporánea— un proceso de *abandono* paralelo: la del «mundo adulto». Pittman ha señalado de forma muy consistente que la adolescencia requiere de una presencia adulta equivalente en importancia a aquella que resulta necesaria cuando un ser humano tiene cero y seis años de edad. (Pittman III, 2002)

El «miedo» como la «euforia paraliza»; resulta —según el caso— en una anestesia efectiva pero desvinculante para *decidir*; impelen a la acción o inacción insulsa. Cuando tenemos «miedo» —o experimentamos la euforia— somos incapaces de distinguir la «*realidad*». Vamos caminando —en el primer caso— como en penumbras, adivinando —y muchas veces apostando— a que no ocurra nada. En el segundo, vamos de aquí para allá sin rumbo ni sentido, creyendo que la «*realidad*» —la agobiante «*realidad*»— no existe. (Feldenkrais, 2006)

Moshé Feldenkrais (1904-1984) señaló —brillantemente— que un ser humano maduro no solamente es capaz de «pisar» el piso, como de «vivir» en la «*realidad*». No de crearse realidades artificiales —como señala Lyotard. No basta —para vivir— con tocar el piso —con nuestros pies— es preciso pisar la realidad —sin prótesis diría Morín (Morín E. ,

2011)— sin el uso de ninguna droga, ni del alcohol, sin conductas compulsivas ni *premur*as que nunca termina recordaría Feldenkrais. (Feldenkrais, 2006)

Tanto el «miedo» como la «euforia» nos alejan de la «realidad», el primero contrayéndonos y el segundo alejándonos —de nosotros mismos. Es por ello que tanto la euforia como el miedo son experiencias «límite» —previas a la locura— siendo su sustrato esencial: el dolor.

Es por ello que en este trabajo es necesario abordarlas para trabajar una de las problemáticas contemporáneas en América Latina: la «deserción escolar». Para ello, a continuación, presentamos la problemática propuesta, el contexto en que se inscribe; el objetivo; las líneas teóricas en que se inscribe; su metodología; los resultados y, finalmente, las contribuciones al tema de nuestro interés.

## 2 Problemática propuesta y su contexto

Edgar Morín (1994) señaló una problemática estructural de la sociedad contemporánea: la «agonía planetaria»; donde se explicita un estado colectivo —itinerante— del ser y hacer en sociedad «sin caminos y sin brújulas». Para Edgar Morín —el ser humano coevo— vive en un desierto bilateral que en su conjunto configura un problema social y cultural distintivo de la sociedad posmoderna. La «agonía planetaria» tendría, así, dos horizontes espaciales: uno físico —como parte del deterioro de la biósfera de nuestro planeta— y otro anímico; siendo este último el espacio más íntimo del ser humano donde Morín ubica el «desierto interior»; estado anímico —individual y colectivo— que se vincula con diversas problemáticas, entre ellas: la crisis de las escuelas, el sentido de la ciencia y el conocimiento así como la construcción de identidades en la «generación digital» (Prensky, 2010). Este texto, con este marco teórico, pretende abordar la siguiente problemática a forma de pregunta: ¿cuál es la posible relación entre el abandono escolar —en Latinoamérica— en la Educación Superior por parte de jóvenes contemporáneos

en relación al «desierto interior» que hace alusión Morín? Tal problemática subyacente en la pregunta anterior requiere una breve caracterización del contexto donde se gesta la deserción escolar. La presentamos, brevemente, a continuación.

### 2.1 Contexto —de nuestra problemática.

El contexto socioemocional en la que se desprende el abandono escolar en la sociedad contemporánea —como el núcleo de la problemática que nos interesa trabajar en este trabajo— se deriva del signo distintivo del ser humano contemporáneo: la impronta por la permanencia de lo *ausente*; es el interés insaciable por lo desconocido —representado por una demanda y oferta en constante aumento de “*innovadoras*”, “*únicas*” y “*frescas*” opciones ricas en estímulos visuales, sonoros, táctiles etcétera, cada vez más estandarizadas en lo local, regional y global; intentos que invariablemente le resultan incompletos y, en muchos sentidos, alucinantes porque se tornan en un patrón con vida propia —que de tanto repetirse— ha institucionalizado y desplazado la *eterna* búsqueda del bienestar *material* por una permanente ausencia de bienestar emocional en una sociedad que vive inmersa, irónicamente, de abundancia material, de estímulos e infinidad de experiencias —a aquellos que las puedan pagar.

El ser humano coevo ve en esta *ausencia* una forma de maquinar y darle coherencia a su vida a través de la exploración permanente de nuevas y mejores formas de consumo que le confirman su sentimiento de incompletitud y lo impulsan a un nuevo intento por escudriñar lo *ausente*. A pesar de las enormes distancias geográficas que —en muy poco tiempo— el ser humano coetáneo es capaz de atravesar. De haber trascendido las fronteras del Plantea Tierra desde hace más de sesenta años. De nuestra comprensión del mundo cuántico —esto es de lo microscópicamente pequeño— y de la física clásica —o de la cinemática de lo macroscópico.

A pesar la inmediatez del mundo virtual —y lo presto que está a nuestro alcance un mundo de encuentros y posibilidades de interacción social, a la mano de cualquier cibernauta— la cotidianeidad de la sociedad contemporánea es la cercanía de lo distante. Sí, ya no contamos con distancias físicas o geográficas insalvables, pero sí con grandísimos trechos socioemocionales, cognitivos y afectivos que hace de lo cercano algo, en muchos sentidos, *inalcanzable*.

No es el contacto de lo *cercano*—el contexto inmediato de la deserción escolar en la sociedad contemporánea— sino lo *lejano* —por desvinculado—de nuestra proximidad inmediata lo que caracteriza el tiempo moderno. Vivimos pegaditos —en muchos sentidos hacinados— empero la cercanía socioemocional —entre unos y otros— resulta inversamente proporcional a la equidistancia física que nos separa. No deja de ser una ironía que en el siglo de la tecnología y de la cercanía geográfica carezcamos de relaciones interpersonales con vínculos afectivos próximos. Erich Fromm (Suzuki, 1998) describió esta tendencia moderna de la siguiente manera:

El hombre occidental está en un estado de incapacidad esquizoide para experimentar afecto y, por lo tanto, se siente angustiado, deprimido y desesperado. Elogia de labios para afuera los fines de la felicidad, el individualismo y la iniciativa, pero en realidad no tiene finalidad. Pregúntesele para qué vive, cuál es el fin de todos sus esfuerzos y se sentirá embarazado. Algunos pueden decir que viven para la familia, para los demás, “para divertirse”, y otros dirán que para hacer dinero, pero, en realidad, nadie sabe para qué vive; no tiene meta, salvo el deseo de evadirse de la inseguridad y la soledad. (pág. 87)

Con ese marco contextual podemos decir que nuestro interés se centra en la reflexión a partir de la Agonía Planetaria (AP) & Desierto Interior (DI) de Morín (2011) como la ausencia de *una* Socialización Estructurante

(SE) que se fundamente en una Presencia Adulta Orientadora (PAO): tal híbrido de carencias a la par del contexto de la sociedad contemporánea y su impulso por lo inmediato va generando un proceso ancestral de socialización que coloca a los jóvenes en la *periferia* de la sociedad que explica la imposibilidad de jóvenes y adolescentes de adentrarse al mundo adulto con una presencia adulta: ordenada, estructurada y estructurante, bien intencionada, capaz de introducirla en las contradicciones del mundo adulto que se configurarían, en realidad, como el espacio de transformación de estas nuevas generaciones.

### 3 Objetivo del documento.

El objetivo del documento es ponderar cómo se gesta —en la sociedad contemporánea— una Socialización Adulta poco Estructurante (SAPE) y cómo podemos explicar, teóricamente, una Presencia Adulta Orientadora (PAO) no consolidada como posibles causas de la deserción escolar en la sociedad contemporánea. Ejercicio inscrito en la problemática que aludíamos citando a Morin (2011), Baumman (2008), Fromm (1998) etc.

### 4 Líneas teóricas

En esta sección trataremos de profundizar cómo y bajo qué condiciones se produce y reproduce, cotidianamente una forma de abandono implícito del mundo adulto y su relación con los jóvenes.

El ser humano coevo no gusta del cambio, pero sí del ofrecimiento que mora detrás de lo que no se ha visto, de lo que no se ha probado, de lo que no se ha dicho, más que sentirse atraído por el cambio, éste se ve compelido a la promesa de cambio. Es una dinámica, siguiendo a Buber(1995), no con «Yo-tú» propio de una comunidad dialógica y tan característica de las sociedades democráticas, tampoco con un «Yo-eso» distintivo de los científicos que han ido construyendo una gran comunidad de indagación, ni mucho menos con un

«Yo-Tú», con una relación entre el «Yo y lo eterno» signado por un presente perenne.

Esta premura por lo transitorio se fundamenta en una relación «Yo- esto». La primera presencia de la ausencia del adulto en el mundo cotidiano del joven es esta relación. Es la cosificación de las relaciones interpersonales de nuestro tiempo. Con propiedad, de hecho, no hay relaciones interpersonales, sino relaciones de uso. Usar, ser usado y dejar de usar son los verbos que sabe conjugar —para explicarse y darse un pseudo lugar en el Universo— el ser humano contemporáneo. En su cosmovisión de sí mismo y los otros no existe otra forma de espacialidad que no sea la del uso. Esto lo orilla a vivir en la periferia de su sí mismo y a relacionarse —ciertamente de formas muy sofisticadas pero con serias carencias en su capacidad para vincularse con el otro- de forma pobre y conflictiva.

Esto quiere decir que el *Yo*, para cosificar al *tú*, ha de cosificarse a sí mismo primero, así es posible que el *Yo*, siendo/sintiéndose cosa, vea los demás y a lo demás como una cosa más. Empero, es una *cosificación* inmediata, diríamos mundana, muy próxima por restringida. Sí, la cosificación del *Yo* y del *tú*, convertida en un gran esto que me sirve y que uso —aún a riesgo de que los papeles, en algún momento se inviertan— no alcanza a formular una cosmovisión de lo humano, de la vida y del universo. Es por eso que lo transitorio es tan atractivo, nos permite cosificar nuestras ausencias en un juego iterativo que nos aloja, al menos por un momento, en una idea parcializada de nuestro sí mismo — nuestro *Yo*- aún si para lograrlo tenemos que cosificarnos para poder efímeramente un poquito de ser. O sea, cosificamos al *tú*, cosificándonos a nosotros mismos y aspiramos a resolver la situación con una nueva cosa, un nuevo esto que — esperamos- nos dé la oportunidad de ser nosotros mismos.

Empero, no es posible desarrollar una idea clara del *Yo* —de nosotros mismos- sin el *tú*, sin el otro, sin la otredad. Rousseau ha sido el autor que, brillantemente, ha esbozado la problemática fundamental del ser humano y en el que, podemos apuntar, le va su sino.

El futuro de la humanidad no está en el uso de la tecnología potencialmente destructiva, como en el despliegue de nuestro *Yo* y de nuestra relación con el *tú*; sólo un *Yo* auténtico —esto es aquel que es lo que dice que es- puede dar paso a la humanidad. Rousseau en su Contrato social, lo expresó de forma muy clara esta situación: «El hombre no lo es, hasta tomar conciencia de su humanidad».

Esto nos plantea, de alguna forma, que la espacialidad del ser humano —pero tal vez, más específicamente, la espacialidad de lo humano— se encontraría englobado en tres grandes capas que configuran la presencia del *Yo* y la posibilidad de distinguirnos de un *tú* —que nos confirmaría en una ejercicio dialógico que nos acerca, nos distiende y nos vuelve a reunir con la otredad; pero en esta segunda ocasión, en ese volverse a reunir lo haría de una forma alterada, re-descubierta y re-significada en la que el encuentro «Yo-tú», literalmente, nos acercaría con nosotros mismos distinguiéndonos del otro y dando pie a organizar una idea cada vez más depurada de nuestro espacio-lugar en el Universo. Así, el *Yo* habríamos de considerarlo como lo dado. Ciertamente este rasgo —que sea dado—es el gran misterio que ni la genética ha logrado descifrar. Tal supuesto va encontrando, en los últimos descubrimientos de la psicología del desarrollo, de la neurología y de la psiquiatría que desde el nacimiento —tal vez antes- un bebé ya es una persona. Ya tiene una idea de sí mismo, ya cuenta con *Yo* que dialoga con un *tú*, con un otro y que ese encuentro de otredades le define y definen lo humano.

Para poder entender cómo la deserción escolar se relaciona con una presencia adulta ausente —como veíamos la ausencia también es una forma de presencia—y cómo estas ausencias generalizadas son sustituidas por los diversos estímulos y la inercia de lo inmediato en millones de jóvenes que no ven en la educación un espacio de desarrollo.

## 5 Metodología

La metodología que seguimos fue la revisión documental sobre los efectos que tiene la cosificación de las relaciones cotidianas en la presencia o ausencia de un mundo adulto que sirva de modelo estructurado y estructurante a una generación de jóvenes que vive en la sociedad de consumo donde permea lo *incierto*, lo *pasajero* y lo *inmediato*. Tal esfuerzo fue encaminado a partir de la pregunta eje: ¿cuál es la posible relación entre el abandono escolar —en Latinoamérica— en la Educación Superior por parte de jóvenes contemporáneos en relación al «desierto interior» que hace alusión Morín? En ese sentido la línea de reflexión que seguimos —en esa revisión documental— y que fue la siguiente: el abandono escolar como una problemática multidimensional al carácter anímico de los seres humanos. Para ello fue necesaria la caracterización del abandono escolar como una problemática social inherente a la organización cultural y anímica de la sociedad del consumo. Así, construimos un camino de reflexión—de la deserción escolar en América Latina— atendiendo las implicaciones de la llamada «mixtura cultural» (Morín E. , 1994) y la construcción de «incertidumbres sociales» (Morín E. , 2011) presente como contexto específico en las posibilidades de identidad de los jóvenes actuales que acota formas de *ser* y *hacer* socialmente validadas por un contexto que les trasciende. Siendo, nuestro interés metodológico central: la elaboración de un procedimiento de estudio documental encaminado a ponderar la posible relevancia de la presencia, ausencia o involucramiento del mundo adulto habilitado —e

involucrado— en una función orientadora, contenedora, estructurada y estructurante que —ante vínculos primarios tan distorsionados— aporten entornos de aprendizaje —convenientemente orientados— a la socialización de conocimiento y a una individualización comunitaria del *ser* y *hacer* de la juventud estudiantil latinoamericana.

## 6 Resultados

Los resultados de este trabajo se pueden resumir en los siguientes puntos:

- a) La deserción escolar no es —exclusivamente— un problema educativo, como social. Esto implica reconocer que su gestación se ancla en la producción y reproducción de formas de *ser* y *hacer* operativas del mundo coevo —pero inconsistentes en un modelo de inclusión intergeneracional anclada en una socialización adulta coherente y consistente que introduce a las próximas generaciones al mundo adulto humano. La principal característica de la socialización adulta —con los miembros más jóvenes de la sociedad latinoamericana actual— *es la presencia adulta marcada por la ausencia*; manifestación cabal del abandono nuclear o primario. El abandono escolar no es sino el reflejo de ese abandono base. La *ausencia* —en la presencia— de un mundo adulto latinoamericano en el acompañamiento, formación e introducción —al mundo adulto— de las generaciones más jóvenes pareciera ser, posiblemente, el núcleo problemático del *verdadero* abandono escolar en Latinoamérica.
- b) Dentro de esas formas de *ser* y *hacer* —legítimas por el uso cotidiano en la sociedad contemporánea y que se relacionan con la deserción escolar— están: a) una cosificación de las relaciones humanas, donde

predominan binomios: «yo-eso». Esto alimenta relaciones intergeneracionales donde los jóvenes no conviven con un mundo adulto estructurado y estructurante que le permita entender las diversas tensiones que implica inscribirse en éste; b) una lógica de la premura, de lo inmediato donde no hay *espacio* para pensar, y, por tanto, para educar-se. El gran óbice de los estudios universitarios, en una sociedad que ve en el tiempo un recurso escaso y valiosísimo es que resulta muy costoso elegirlo; así, hay una serie de caminos paralelos —como el mundo clandestino— que ofrecen mejores y más expeditas formas de integración a ese mundo de infinitas posibilidades de consumo y sobre estimulación; de un mercado que no descansa y que ofrece nuevas y variadas experiencias donde todo es posible y donde todo se vale c) la permeabilidad de un código de comportamiento de lo efímero que compensa lo pasajero y trivial de los logros que ofrece un mundo material que crea y recrea nuevas y variadas formas de consumir sin que éste mundo de alternativas materiales se traduzca en una transformación anímica de quien accede a esa inimaginables posibilidades de atención material. Lo que se traduce en formas de socialización intergeneracional donde el conocimiento se muestra como un acto imposible, lejano y prescindible; d) finalmente, un mundo adulto que no modela, en los espacios educativos, figuras alternativas y que no se encuentra, por tanto, integradas en una relación «yo-tú» en su proceso formativo y de acompañamiento sino que están inscritos en una dinámica de *cosificación* de su *ser* y *hacer* en el mundo educativo configurándose en una de las causa de producción de reproducción de la deserción escolar.

## 7 Posibles aportaciones a la línea de investigación

Las posibles aportaciones del trabajo serían las siguientes:

- a) Presentar una revisión documental de las cualidades de la sociedad contemporánea y sus problemáticas que se vinculan —teóricamente— con la deserción estudiantil.
- b) Ofrecer posibles explicaciones sobre cómo y por qué se gesta una ponderación de valores concretos en las generaciones más jóvenes que aun pudiendo estudiar eligen no hacerlo al describir las implicaciones de lo inmediato y lo transitorio de las interacciones humanas coevas.
- c) Reconocer que la deserción escolar es un problema social y no educativo exclusivamente; eso implica integrar que su creación es histórica; lo que implica una reproducción y producción intergeneracional donde la *formación educativa* —en términos kantianos— no se configura como una opción legítima, como sí lo son la relevancia y jerarquía de las atenciones materiales. Bajo esa óptica se presentan sustitutos que perfectamente llenan ese vacío —o desierto interior del que habla Morín (2011). El joven accede a múltiples manifestaciones de lo transitorio como sustituto de lo ausente generando un cause intergeneracional que va acotando la razón de *ser* de la educación: la integración de lo diverso y complejo en una idea apropiada y flexible de *lo humano* —como posibilidad— en una expresión organizada que alimentan una percepción moral, en la medida que toda acción concibe la existencia del otro, de lo humano y de lo vivo —en términos kantianos— construyéndose un *ser* y *hacer* —en el mundo— con sentido.

d) Finalmente, aporta un espacio de análisis: al referir la importancia que tiene la presencia de una figura adulta que genere formas de socialización estructuradas y cómo éstas variables, de ser estudiadas, podrían configurarse como alternativas para regenerar el reconocimiento social pauperado en estos momentos por la importancia de tres procesos: lo lento, el ser de ser paciente y el pensar. Esto es, quienes pudiendo estudiar no lo hacen o lo cumplimentan parcialmente se han inscrito en una lógica de lo inmediato donde ante la escasez del tiempo dedicarse a estudiar con paciencia, a pensar con lentitud no se configura como una alternativa viable de ser y hace en el mundo contemporáneo, hasta donde la deserción escolar, bajo ciertos marcos, es una creación de la modernidad, es una creación de nuestra impaciencia por lo inmediato.

Suzuki, D. &. (1998). *Budismo Zen y Psicoanálisis*. México: FCE.

## Referencias

- Bauman, Z. (2008). *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Barcelona: Gedisa.
- Blos, P. (2011). *Los comienzos de la adolescencia*. Argentina: Amarrotu.
- Buber, M. (1995). *Eclipse de Dios. Estudios sobre las relaciones entre religión y filosofía*. FCE: México.
- Feldenkrais, M. (2006). *El poder del yo*. México: Paidós.
- Frankl, V. (1994). *Ante el vacío existencial. Hacia una humanización de la psicoterapia*. Barcelona: Libergaf S.A.
- Liotard, J. (2008). *La posmodernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Morín, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. España: Gedisa.
- Morín, E. (2011). *¿Hacia dónde va el mundo?* México: Paidós.
- Pittman III, F. (2002). *Momentos decisivos. Tratamiento de familias en situaciones de crisis*. España: Paidós.
- Prensky, M. (2010). *Nativos e inmigrantes digitales*. España: Dsitribuidora SEK.

## ABANDONO Y EGRESOS EN LAS CARRERAS DE INGENIERÍA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA MATANZA

Línea Temática: Factores asociados al abandono. Tipos y perfiles de abandono.

PEREZ, Silvia N.  
GIULIANO, Mónica  
SACERDOTI, Aldo  
SPOSITTO, Osvaldo  
GARGANO, Cecilia

Universidad Nacional de La Matanza – ARGENTINA

e-mail: sperez@ing.unlam.edu.ar

**Resumen.** La deserción y la repitencia son temas de preocupación en el ámbito universitario de muchas regiones de Latinoamérica y el mundo. Según datos presentados en el Congreso Mundial Ingeniería 2010, la alta tasa de escolarización universitaria tiene su contracara en una alta tasa de deserción, siendo la retención promedio del sistema universitario argentino del orden del 50% en primer año. En el marco del Plan Estratégico de Formación de Ingenieros 2012-2016, impulsado por el estado argentino, estos temas toman aún mayor trascendencia dado que allí se plantea la necesidad de incrementar el número de profesionales en esta área. El objetivo de este trabajo es mostrar resultados preliminares de un estudio para identificar factores que inciden en la deserción de los alumnos de carreras de Ingeniería de la Universidad Nacional de La Matanza. Para el estudio se analizaron los datos de alumnos de las carreras de Ingenierías Electrónica, Informática, Industrial y Civil haciendo foco en las cohortes 2000 a 2012, siendo más de 10000 casos de los cuales más de la mitad se encontraba en situación de abandono al final del período estudiado y muy pocos en situación de egresado. Para cada cohorte se observó que los egresados mantuvieron la condición de alumno regular durante cinco a dieciseis años, aunque lo más frecuente fue de siete años. Esto permite inferir que, si bien el plan de las carreras es de cinco años, son muy pocos los alumnos que logran completarlo en este tiempo. Es notable observar también la condición de persistencia: los alumnos que abandonan pueden llegar a mantener por once o más años la condición de estudiante activo aunque lo más frecuente es, coincidiendo con estudios previos, que la deserción se dé en el primer año. Se analizó también la incidencia de la edad al inicio de la carrera universitaria, encontrándose un 60% de abandono entre los que ingresan con menos de veinte años, aunque este porcentaje aumenta para edades mayores llegando a más del 80% para los que ingresan con treinta años o más. Estos resultados constituyen la etapa preliminar de análisis que dará base a estudios desde una perspectiva estadística multivariada utilizando modelos predictivos. Esto permitirá jerarquizar con criterios estadísticos los factores que inciden en el abandono y desgranamiento de los estudiantes de modo de identificar y predecir grupos en riesgo, contribuyendo así a mejorar las políticas institucionales para el acompañamiento y retención de los estudiantes.

**Descriptorios o Palabras Clave:** Abandono, Formación de Ingenieros, Desgranamiento Universitario.



## 1 Introducción

La deserción es uno de los principales problemas que enfrentan las instituciones de Educación Superior debido a que la complejidad de los factores involucrados en su determinación hace difícil la implementación de políticas contundentes que disminuyan los índices de deserción en el país. Un estudiante que abandona sus estudios implica esfuerzos económicos no aprovechados, y por consiguiente, esta pérdida no es sólo económica sino que conlleva el incumplimiento de metas establecidas y pérdidas de capital humano. El abandono es además un problema preocupante debido a las repercusiones sociales, institucionales y personales.

Según Vincent Tinto (2005) en EE.UU. hasta los años '70 primó una perspectiva de análisis de la permanencia y de la deserción centrada en los alumnos, esto es, en atributos individuales, habilidades y motivaciones personales. Se ponía entonces el acento en los estudiantes y no en las instituciones. En estudios siguientes se realzó el papel causal de los establecimientos, de su sistema académico y social, sobre todo en el primer año y en los alumnos de ingresos y preparación académica menores, entre los que se registran tasas de deserción superiores (Tinto, V., 2004). Así pues la persistencia y la deserción son conceptualizadas, primariamente, como eventos institucionales (Ezcurra, 2007).

Respecto de las causas de deserción González Fiegehen (2005) indican que en muchos casos, están concatenadas con la repitencia reiterada. En términos generales, los autores consideran que las principales causas o factores incidentes en la deserción se pueden agrupar en cuatro categorías: las externas al sistema de educación superior, las propias del sistema e institucionales, las causas académicas, y las de carácter personal de los estudiantes.

Ezcurra (2005) resume investigaciones en este tema de autores como Upcraft y Gardner (1989) quienes subrayan que habría que el éxito de los alumnos en la universidad está en

buena medida determinado por las experiencias del primer año en la misma. Los estudiantes de primer ingreso a la universidad son novatos que, usualmente, tienen poca idea de qué esperar y escasa comprensión sobre cómo puede afectar a sus vidas el ambiente universitario. Por ello se configuraría una transición, un proceso y un periodo de ajuste a un mundo universitario nuevo y en ocasiones por completo desconocido que suele acarrear grandes dificultades.

### 1.1 Situación en Argentina

La deserción y la repitencia son temas de interés en el ámbito universitario de muchas regiones de Latinoamérica y el mundo (Canales, 2007; González, 2005, entre otros). En Argentina el interés no es menor, más aún, en el marco del Plan Estratégico de Formación de Ingenieros 2012-2016 estos temas toman aún mayor trascendencia dada que se plantea como objetivo lograr un aumento en el número de egresados de las carreras de Ingeniería.

En el marco de sostenibilidad abordado por la Organización de las Naciones Unidas y con proyecciones de crecimiento continuo, Argentina elaboró dos grandes planes estratégicos: el Plan Estratégico Industrial 2020 y el Plan Estratégico Agroalimentario y Agroindustrial. En este contexto, la Ingeniería es una disciplina fundamental para lograr consolidar el desarrollo industrial, relacionar conocimiento con innovación productiva, y disminuir los niveles de dependencia tecnológica (Morano, D.; Secretaría de Políticas Universitarias).

El Plan Estratégico de Formación de Ingenieros 2012-2016 (PEFI) resulta imprescindible para el logro de las metas de desarrollo sostenible propuestas por el Gobierno Nacional. El Ministro Alberto Sileoni, en la presentación del plan, explicó que éste tiene tres ejes centrales y el primero de ellos "...se centra en los Proyectos de Mejoramiento de Indicadores Académicos, y reúne distintas estrategias con las que buscamos incrementar la cantidad de

graduados en ingeniería en un 50% en 2016 y en un 100% en 2021, con relación al año 2009.

Por otra parte, los aportes del Consejo Federal de Decanos de Ingeniería (CONFEDI, 2010) para la Formación del Ingeniero para el Desarrollo Sostenible muestran, tomando como condición de base el año 2003 en que comienza el proceso de aseguramiento de la calidad, el impacto que los planes de mejoramiento tuvieron en la deserción de las carreras de ingeniería: estos planes permitieron incrementar los rendimientos académicos de los alumnos, especialmente en los dos primeros años.

Según datos presentados en el Congreso Mundial Ingeniería 2010, la alta tasa de escolarización universitaria tiene su contracara con una alta tasa de deserción especialmente en los primeros años de la carrera, siendo la retención promedio del sistema universitario argentino del orden del 50% en primer año. La deserción en años posteriores ubica la graduación final de las carreras de grado en el orden del 20% de los ingresantes a cada carrera (CONFEDI, 2010).

## 1.2 Situación en la UNLaM

La Universidad Nacional de La Matanza (UNLaM) es una universidad pública y gratuita ubicada en uno de los distritos más poblados del conurbano Gran Buenos Aires. En los fundamentos de creación de la UNLaM se alude a problemáticas relacionadas con las dificultades para el ingreso a las universidades, la deserción y las condiciones pedagógicas, entre otras. Allí además se expresan los propósitos institucionales, entre los que se indica la voluntad de contribuir a la retención de la población joven localizada en La Matanza y su área de influencia, a servir a las necesidades de la comunidad, a actuar como factor de cambio y desarrollo y a adecuar su accionar en función de la problemática local (Polola et al 2013).

Esta universidad fue creada en 1989 y se constituye como una institución que, además de servir al interés del país, responde a las

necesidades de su zona de asentamiento, caracterizada por niveles de socioeconómicos bajos y medios. Los estudiantes son mayoritariamente los primeros de su familia, y hasta de su entorno, en acceder a la universidad lo que implica cambios culturales donde entran en conflicto el valor del trabajo inmediato y los requerimientos de una educación universitaria. Respecto a su formación previa, los alumnos provienen de escuelas secundarias del mismo distrito u otros cercanos, de distintas modalidades y muy variadas características académicas.

Adicionalmente, la mayoría de los alumnos no trabaja en su primer año de carrera pero si lo hace a medida que van avanzando, la misma UNLaM ofrece pasantías dentro y fuera de la universidad, además de becas.

En consonancia con el primer eje del PEFI, los datos aportados por el CONFEDI y los propósitos institucionales, resulta de interés estudiar las posibles causas de la deserción y la repitencia en las carreras de Ingeniería de la UNLaM. En este artículo se focaliza en las carreras de Ingeniería del Departamento de Ingeniería e Investigaciones Tecnológicas (DIIT) de la Universidad, las cuales fueron creadas en distintas etapas a partir de 1992, habiendo sido la primera Ingeniería en Informática. Posteriormente se agregaron a esta Ingeniería Electrónica, Industrial y por último Ingeniería Civil.

Este trabajo tiene como objetivo presentar resultados de análisis descriptivos de la población estudiantil histórica del DIIT. Se realizan miradas transversales en base a las variables disponibles sobre la historia académica de los estudiantes para identificar perfiles diferenciadores de situaciones académicas de abandono, egreso o regularidad. Estos resultados constituyen la etapa preliminar de análisis que dará base a estudios desde una perspectiva estadística multivariada. Como fuente de datos se utiliza información histórica disponible en el DIIT.

## 2 Materiales y Métodos

El DIIT cuenta con el sistema de gestión SIU-Guaraní de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) del Ministerio de Educación, el cual registra y administra todas las actividades académicas de la universidad desde que los estudiantes ingresan hasta que obtienen el diploma, permitiendo identificar el historial académico. Para este trabajo se utilizó la información de todos los alumnos que hubieran ingresado desde 1992 a 2012 y su situación académica al final del ciclo 2012.

Se realizaron análisis descriptivos de los datos disponibles en la base de datos la población estudiantil histórica del DIIT. Las variables con las que cuenta la base son de tipo demográficas (edad al ingreso a la Universidad y género) y académicas (carrera, cantidad de materias aprobadas, cantidad de años cursados). Se realizaron miradas transversales en base a las variables disponibles sobre la historia académica de los estudiantes para identificar perfiles diferenciadores de situaciones académicas de abandono, egreso o regularidad.

Los datos disponibles abarcan la población estudiantil del DIIT desde 1992 y muestran para cada alumno la situación académica en que se encuentran a fin del ciclo 2012. Esta situación académica se clasifica en tres categorías: abandono, regular, egreso, según el siguiente criterio: en la UNLaM es requisito de regularidad que el alumno apruebe al menos dos materias en el año. Si esto no se cumple, el alumno puede requerir la reincorporación, teniendo dos posibilidades de hacerlo y excepcionalmente tres. Habiendo agotado esta instancia, pasa a la condición de inactivo. Así mismo se encuentra en esta condición quien no hubiera requerido la reincorporación ó quien hubiera egresado. En la categoría de abandono a fines de 2012 se tiene entonces a los alumnos que se encuentran como inactivos pero no han egresado.

Las carreras de ingeniería en la UNLaM son cuatro siendo la más numerosa Ingeniería en Informática. Esto resulta en un total de 16.835

alumnos para los que se tiene registrados carrera en la que se inscribieron, datos personales, situación académica a fines del 2012, entre otras variables. La distribución de la población estudiantil de referencia desde 1992 hasta 2012, inclusive, y discriminados según carrera se puede observar en la Tabla I, donde también figura el año de creación de la carrera.

También se analizó la distribución de la población estudiantil según género y edad al ingreso a la Universidad, lo que se muestra en la Tabla II. La edad se agrupó de modo de contemplar la situación típica de edades al ingreso (menores de 20 años), las edades intermedias, y así también los grupos que ingresan a edades mucho mayores (30 años o más). Se puede ver que aproximadamente la mitad de alumnos ingresa con menos de 20 años, lo que corresponde a la edad típica con la que culminan la enseñanza media, aunque también subsiste un pequeño grupo de algo más del 5% del total, que ingresan con edades superiores a los 30 años. El 80% de los alumnos que ingresan al DIIT son varones, coincidiendo con la situación de carreras de Ingeniería en otras Universidades (Figuroa et al, 2005). Las mujeres tienen mayor presencia en los grupos de menor edad y también en los de mayores de 30 años.

## 3 Resultados

Considerando la población de estudiantes entre los años 1992 a 2012, (N=16.835), se analizó globalmente la situación académica a fines del ciclo 2012 según sexo, edad y carrera.

Tabla I: distribución de la población estudiantil según carrera entre 1992 y 2012 (Fuente: DIIT- UNLaM)

Carrera	Frecuencia	Porcentaje	Año inicio carrera
201 Ingeniería en Informática	12716	75,5	1992
202 Ingeniería en Electrónica	2308	13,7	1993
203 Ingeniería Industrial	1548	9,2	2000
207 Ingeniería Civil	263	1,6	2010
<b>Total</b>	<b>16835</b>	<b>100,0</b>	

Tabla II: distribución de la población estudiantil según género y edad al ingreso a la universidad (Fuente: DIIT- UNLaM)

Género		Grupos de Edad al ingreso				Total
		hasta 19	20 a 24	25 a 29	30 o más	
Femenino	N	1780	1064	259	213	3316
	%	53,7%	32,1%	7,8%	6,4%	100%
Masculino	N	6183	5371	1245	720	13519
	%	45,7%	39,7%	9,2%	5,3%	100,00%
Total	N	<b>7963</b>	<b>6435</b>	<b>1504</b>	<b>933</b>	<b>16835</b>
	%	<b>47,3%</b>	<b>38,2%</b>	<b>8,9%</b>	<b>5,5%</b>	<b>100%</b>

En la Tabla III se puede observar la situación académica del total de alumnos matriculados según carrera a fines del ciclo 2012. Se observa que el porcentaje de abandono relativo al total de la carrera, es mayor en Ingeniería Electrónica, aunque los valores son comparables a Ingeniería Informática que tiene similar antigüedad. En Ingeniería Industrial, siendo una carrera que lleva ya 12 años, el porcentaje de abandono es menor (casi el 60%), siendo notorio el porcentaje de alumnos que se encuentra en situación de regularidad. En la carrera de Ingeniería Civil, coincidiendo con que es una carrera nueva, no hay aún egresados.

Debe aclararse que en este artículo los porcentajes de abandono se refieren al total de la población, de la carrera, de la cohorte, etc, según se indica en cada caso. Los porcentajes de egresados tienen el mismo criterio, aunque se debe ser cuidadoso al interpretarlos.

Tabla III: Situación académica (abandono, regular, egreso) del total de alumnos matriculados según carrera desde 1992 a 2012 (N=16.835)

Carrera de inscripción		Situación actual del alumno			Total
		Abandono	Regular	Egresado	
201 Ingeniería en Informática	N	8946	2731	1039	12716
	%	70,4%	21,5%	8,2%	100%
202 Ingeniería en Electrónica	N	1556	541	211	2308
	%	67,4%	23,4%	9,1%	100%
203 Ingeniería Industrial	N	924	591	33	1548
	%	59,7%	38,2%	2,1%	100%
207 Ingeniería Civil	N	94	169	0	263
	%	35,7%	64,3%	0,0%	100%
Total	N	<b>11520</b>	<b>4032</b>	<b>1283</b>	<b>16835</b>
	%	<b>68,4%</b>	<b>24,0%</b>	<b>7,6%</b>	<b>100%</b>

Los porcentajes de abandono referidos no corresponden a la *tasa de graduación* que presenta la Secretaría de Políticas Universitarias (Morano, D.; Secretaría de Políticas Universitarias), la que calcula como total de alumnos egresados en un año sobre el total de ingresados en ese mismo año.

En la Tabla IV se observa que la situación académica según género es similar, con leves diferencias a favor de los varones en cuanto a la regularidad y a las mujeres en cuanto a egreso y abandono.

La situación de regularidad según grupos de edad de pertenencia al momento del ingreso a la universidad se presenta en la Tabla V. Se observa que entre los estudiantes de menos de 20 años se da el mínimo abandono, un poco más del 50% y el máximo porcentaje de egresos, casi un 10%. Mientras los más altos porcentajes de abandono se dan en los mayores de 25 años.

Una mirada más detallada sobre la situación académica según género y edad muestra que dentro del primer grupo de edades al ingreso (hasta 19 años), el porcentaje de mujeres que han completado la carrera asciende al 12%, mientras que para los hombres este porcentaje es menor al 9%. Esta relación se invierte si observamos los porcentajes de abandono en cada grupo de género y en este mismo grupo de edades: un 57% de los hombres están en situación de abandono pero en las mujeres este porcentaje supera el 65%. Se puede notar que en los otros grupos etarios los porcentajes se emparejan para ambos grupos de género.

Tabla IV: Situación académica (abandono, regular, egreso) del total de alumnos matriculados según carrera desde 1992 a 2012 (N=16.835)

Género		Situación actual del alumno			Total
		Abandono	Regular	Egresado	
Femenino	N	2395	602	319	3316
	%	72,2%	18,2%	9,6%	100%
Masculino	N	9125	3430	964	13519
	%	67,5%	25,4%	7,1%	100%
Total	N	<b>11520</b>	<b>4032</b>	<b>1283</b>	<b>16835</b>
	%	<b>68,4%</b>	<b>24,0%</b>	<b>7,6%</b>	<b>100%</b>

Tabla V: Situación académica (abandono, regular, egreso) del total de alumnos matriculados según carrera desde 1992 a 2012 (N=16.835)

Edad		Situación actual del alumno			Total
		Abandono	Regular	Egresado	
hasta 19	N	4683	2518	762	7963
	%	58,80%	31,60%	9,60%	100%
20 a 24	N	4853	1209	373	6435
	%	75,40%	18,80%	5,80%	100%
25 a 29	N	1227	192	85	1504
	%	81,60%	12,80%	5,70%	100%
30 o más	N	757	113	63	933
	%	81,10%	12,10%	6,80%	100%
Total	N	11520	4032	1283	16835
	%	68,40%	24,00%	7,60%	100%

### 3.1 Resultados por cohorte

Para analizar las características de los alumnos que abandonan, se hizo foco sobre las cohortes desde 2000 a 2012, lo que constituye un total de 12056 estudiantes.

La Tabla VI muestra para las cohortes 2000 a 2012 que el porcentaje total de abandono a fines del ciclo 2012 es del 65,1% permitiendo ver además que para las cohortes más antiguas, a más de 10 años de haber ingresado, los porcentajes de abandono se aproximan al 80% y que, llamativamente, aún persisten en la condición de regularidad alrededor de un 10% de cada cohorte. También es notable que para la cohorte 2012 se tenga menos del 15 % de abandono. Esto muestra alumnos que, no habiendo cumplido el requisito de regularidad en su primer año (dos o más materias aprobadas), no solicitaron la reincorporación desistiendo así de continuar con la carrera.

Como ya fue mencionado, el porcentaje de egreso que muestra la Tabla VI corresponde a la proporción de alumnos que se encontraban en situación de egreso a fines de ciclo 2012 y, si bien tiene sentido en cada cohorte, no es interpretable en términos globales.

Tabla VI: Situación académica (abandono, regular, egreso) del total de alumnos matriculados finalizado el ciclo lectivo 2012 para las cohortes desde 2000 a 2012 (N=12.056)

Cohorte		Situación actual de regularidad			Total
		Abandono	Regular	Egresado	
2000	N	764	79	91	934
	%	81,8%	8,5%	9,7%	100%
2001	N	677	95	71	843
	%	80,3%	11,3%	8,4%	100%
2002	N	764	110	60	934
	%	81,8%	11,8%	6,4%	100%
2003	N	1190	190	40	1420
	%	83,8%	13,4%	2,8%	100%
2004	N	878	154	30	1062
	%	82,7%	14,5%	2,8%	100%
2005	N	835	207	18	1060
	%	78,8%	19,5%	1,7%	100%
2006	N	584	212	10	806
	%	72,5%	26,3%	1,2%	100%
2007	N	584	292	4	880
	%	66,4%	33,2%	,5%	100%
2008	N	604	404	0	1008
	%	59,9%	40,1%	,0%	100%
2009	N	320	459	0	779
	%	41,1%	58,9%	,0%	100%
2010	N	325	522	0	847
	%	38,4%	61,6%	,0%	100%
2011	N	235	617	0	852
	%	27,6%	72,4%	,0%	100%
2012	N	93	538	0	631
	%	14,7%	85,3%	,0%	100%
Total	N	7853	3879	324	12056
	%	65,1%	32,2%	2,7%	100%

A partir de lo observado en la Tabla VI, se puso en evidencia que los alumnos mayormente logran egresar luego de varios años de actividad académica, usualmente más de los 5 años indicados en el plan de estudio de cada carrera.

Para analizar esta situación, se consideró la cantidad de años en los que los estudiantes aprueban alguna materia, años cursados, lo que es indicador de la cantidad mínima con actividad académica ya que no se consideran los años en que no hubieran aprobado materias.

En la Fig. 1 se observa la distribución porcentual de la cantidad de años cursados para toda la población bajo estudio (cohortes 1992 a 2012). Se tiene una distribución asimétrica, cuyo valor más frecuente es 1 año

de cursado, donde se observa que aproximadamente la mitad de alumnos cursa a lo sumo 2 años.

La situación para los alumnos egresados es muy diferente: se muestra en la Fig. 2 que lo más frecuente es que un alumno haya necesitado 7 años de cursado para egresar, aunque en casi el 60 % de los casos el número de años con actividad académica es de 8 o más. Esto indica la cantidad mínima de años necesarios para finalizar la carrera, pudiendo haberse dado casos de suspensión del cursado (años intermedios sin actividad) que no se contemplan aquí.

Del mismo modo, es notable observar también la condición de persistencia de los alumnos que abandonan: pueden llegar a mantener por 7 o más años la actividad académica aunque lo más frecuente es, coincidiendo con estudios previos, que la deserción se dé en el primer año. En la Fig.3 se puede observar que casi un 50% de los estudiantes que abandonan registran actividad académica a lo sumo en un año.

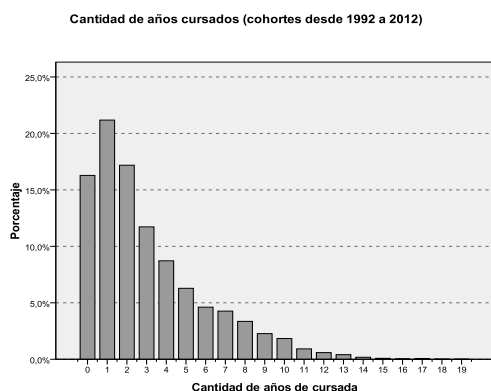


Fig. 1: Distribución porcentual de la cantidad de años cursados de todas las cohortes (N=16835)

Egresados: cantidad de años cursados (cohortes 1992 a 2012)

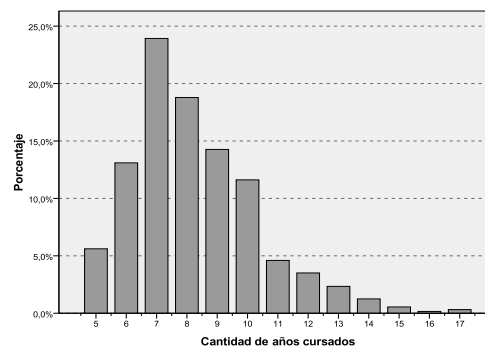


Fig. 2: Distribución porcentual de la cantidad de años cursados de los egresados (N=1283)

Se debe diferenciar la cantidad de años cursados por un estudiante de la cantidad de años de regularidad. En esta última cantidad se considera los años en los que aprobaron 2 o más materias. Cabe aclarar que la mayoría de las materias del DIIT son cuatrimestrales, con lo que se considera que el año académico tiene 3 cuatrimestres (incluyendí el curso de verano). Se observó la diferencia entre las cantidades mencionadas (años cursados – años regulares) resultando que por lo menos un 57% no se reincorporó y el 96% lo hizo a lo sumo 2 veces. Esto sería indicador que muchos alumnos abandonan sin ser expulsados por el sistema académico, es decir aún pudiendo solicitar reincorporaciones.

En cuanto a los años en que los alumnos mantienen la regularidad se observó que estos tienen una distribución muy asimétrica, siendo el valor más frecuente cero, y la mediana de un año. Sólo un 15% de la población de estudiantes desde 1992 ha mantenido la regularidad más de 5 años, mientras este porcentaje se reduce al 10% si sólo se consideran las cohortes a partir del año 2000.

Abandono: cantidad de años cursados (cohortes 1992 a 2012)

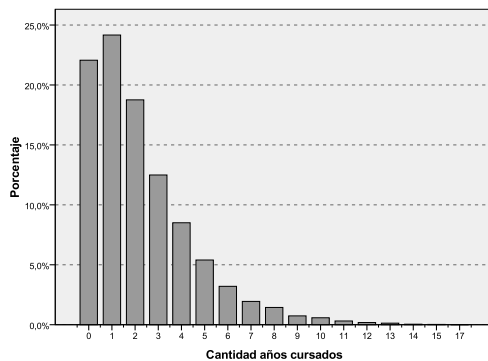


Fig. 3: Distribución porcentual de la cantidad de años cursados de los estudiantes que abandonaron (N=11520)

### 3.2 Abandono en primer año

Para analizar los casos de abandono en el primer año de la carrera, y dado que esta información no se encuentra registrada en la base, se consideraron los alumnos que no cumplieron la condición de regularidad en su primer año de carrera y que no aprobaron ninguna materia en los tres años siguientes al año de ingreso a la universidad. Los totales y porcentajes se muestran en la Tabla VII. Estos alumnos se consideran como casos de abandono efectivo en primer año puesto que, al no aprobar materias en los años siguientes, agotaron las instancias de reincorporaciones. Si se observan estas cantidades respecto al total de la respectiva cohorte, se ve que los porcentajes representan entre el 25% (cohorte 2000) y pueden llegar hasta el 40% o más (cohortes 2005, 2006). Con los datos disponibles no se puede discriminar entre los que interrumpieron la actividad académica en primer año y quienes intentaron continuar un tiempo más sin éxito, aunque sí se identifican casos de abandono transitorio. Estos son los que a pesar de no tener actividad académica en esos primeros años, retomaron la actividad en algún momento posterior y se encuentran a fin de 2012 en situación de egreso o alumno regular.

Tabla VII Cantidades y porcentajes de estudiantes que abandonaron y no aprobaron materias en 3 años siguientes al de su propia cohorte. (Fuente: DIIT- UNLaM)

Cohorte	Abandonó	abandono transitorio	Abandonó en 1er año (no aprobó materias en los 3 años siguientes)
1992	93	0	93
1993	257	5	262
1994	278	1	279
1995	240	7	247
1996	146	7	153
1997	86	6	92
1998	111	2	113
1999	131	8	139
2000	262	6	268
2001	210	12	222
2002	287	5	292
2003	479	22	501
2004	367	11	378
2005	429	17	446
2006	297	24	321
2007	314	22	336
2008	315	25	340
2009	172	28	200
<b>Total</b>	<b>4481</b>	<b>208</b>	<b>4689</b>
	<b>95,5%</b>	<b>4,5%</b>	<b>100%</b>

### 3.3 Haciendo foco en algunas cohortes

Considerando los estudiantes activos durante el ciclo 2011 en el DIIT, se observa en la Tabla VIII que de los 3017 estudiantes que cursaron y aprobaron materias en el año 2011 el 78% cursaba materias de primer o segundo año, mientras sólo el 4% cursaba exclusivamente materias de quinto año. Estos porcentajes, según fuentes consultadas, representan una tendencia en la matrícula del DIIT y reafirman la necesidad de concentrar la atención en el abandono y desgranamiento en los dos primeros años de la carrera.

Tabla VIII Cantidades y Porcentajes de estudiantes que cursaron y aprobaron en 2011 materias del año indicado, en caso de cursar materias pertenecientes a más de un año se consideró al estudiante en el año menor. (Fuente: DIIT- UNLaM)

Menor año de la carrera del que cursa materias	Cantidad de estudiantes 2011	% de estudiantes
1er año	1973	65%
2do año	391	13%
3er año	294	10%
4to año	230	8%
5to año	129	4%
<b>Total</b>	<b>3017</b>	<b>100%</b>

### 3.4 Desgranamiento

Se analizó para las cohortes 2000 a 2002 el porcentaje de alumnos de la cohorte que aprobaron menos de dos materias en cada año de cursado. El gráfico de las curvas de cada cohorte corresponde entonces a porcentajes de alumnos que no cumplen la condición de regularidad por año de carrera y se muestra en la Fig. 4. Allí se observa que el porcentaje de alumnos no regulares está entre el 30% y 40% en el primer año, y luego crece hasta llegar aproximadamente al 80% en el sexto año de carrera.

Puede observarse asimismo que en el sexto año de cursado el porcentaje de alumnos de cada cohorte que aprueba menos de 2 materias converge al porcentaje de abandono que se registra a fines del ciclo 2012. Esto es, la proporción de alumnos de una cohorte que no cumplen la condición de regularidad en el sexto año de carrera es un indicador del porcentaje de abandono de esta cohorte.

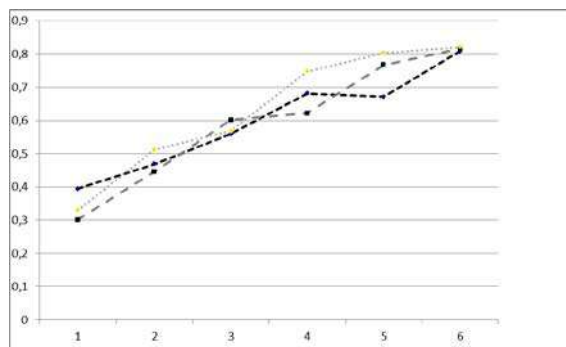


Fig. 4: Porcentaje de alumnos por año de carrera que no cumplen condición de regularidad (línea negra: cohorte 2000; línea gris: cohorte 2001; línea clara: cohorte 2002).

## 4 Conclusiones

En este trabajo se presentan resultados de análisis descriptivos de la población histórica del DIIT, haciendo foco en la observación del abandono y permanencia en las carreras de Ingeniería.

Podemos afirmar que en la población observada se muestra claramente la importancia del primer año de cursada de la carrera: el alto porcentaje de alumnos que abandonan en este año está de acuerdo con valores encontrados en la bibliografía. Este índice fue motivo de políticas de retención tanto a nivel nacional, desde 2008, como localmente en el DIIT con diferentes estrategias. Los resultados de estas medidas están aún en etapa de evaluación y no se muestran en este trabajo.

La indagación realizada en cuanto a la situación de regularidad según grupos de edad de pertenencia al momento del ingreso a la universidad permite observar que entre los estudiantes que ingresan a la universidad con menos de 20 años se da el mínimo abandono, siendo entre géneros el menor para el caso de los varones. El mayor porcentaje de egreso en el mismo grupo de edad se da acentuado en el subgrupo de las mujeres. Si se buscan los máximos porcentajes de abandono, estos se dan en los mayores de 25 años por igual para ambos sexos.

Como indicador del desgranamiento se puede observar que el porcentaje de alumnos que no cumplen la condición de regularidad en un año dado va en aumento a medida que los estudiantes avanzan en la carrera. En este sentido y considerando la situación de abandono para las cohortes 2000 a 2012, se observó que el porcentaje total de abandono a fines del ciclo 2012 es superior al 60% permitiendo ver además que para las cohortes más antiguas, a más de 10 años de haber ingresado, los porcentajes de abandono se aproximan al 80%. En contrapartida, es notable observar que la cohorte 2012 muestre sólo menos del 15 % de abandono a fines del ciclo. Este porcentaje corresponde a alumnos



que, no habiendo cumplido el requisito de regularidad en el primer año de la carrera, no solicitaron la reincorporación desistiendo así de continuar. Este porcentaje es entonces mucho menor a lo que muestran los estudios de referencia, (CONFEDI, 2010), lo que consideramos alentador para nuestra universidad.

Nuestro conocimiento de las características de la población estudiantil del DIIT obliga a considerar el contexto social y económico de los alumnos como posibles causas de abandono de los estudios universitarios, ya sea este transitorio o definitivo. Este trabajo constituye la etapa preliminar de análisis del abandono en nuestra población universitaria, y motiva un estudio más cuidadoso para la comprensión de la cronología en la construcción de los diferentes “momentos” en que se produce el abandono, aunque esto no implica la idea de secuencia de acontecimientos que sean que sean independientes de relaciones estructurales. Coincidimos con Goldenhersch, et al, 2011, quienes reconocen diferentes estadios en el proceso de abandono, pero al mismo tiempo advierte que debemos ser cuidadosos en no simplificar y segmentar en demasía un proceso que no necesariamente será recorrido de igual modo por todos los estudiantes.

Consideramos que estos resultados permitirán en una próxima etapa jerarquizar con criterios estadísticos los factores que inciden en el abandono y desgranamiento de los estudiantes de modo de identificar y predecir grupos en riesgo, contribuyendo así a mejorar las políticas institucionales para el acompañamiento y retención de los estudiantes.

### Agradecimientos

Trabajo realizado en el marco del proyecto C143. DIIT-UNLaM (PROINCE).

### Referencias

- Canales, A. y D. De los Ríos (2007). Factores explicativos de la deserción universitaria. *Revista Calidad en la Educación*, Ministerio de Educación de Chile, 26, 173-201
- CONFEDI (2010). *La Formación del Ingeniero para el Desarrollo Sostenible. Aportes del Congreso Mundial Ingeniería 2010*. Buenos Aires. Octubre 2010.
- Ezcurra, A. (2005). Diagnóstico preliminar de las dificultades de los alumnos de primer ingreso a la educación superior. *Perfiles Educativos* Vol. XXVII, 107, 118-133.
- Ezcurra, A. (2007). Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias. Universidad Nacional de General Sarmiento. Argentina.
- Figueroa, N.; Cataldi, Z; Méndez, J.; Costa, G.; Salgueiro, F.; Lage, F. (2005). Los estilos de aprendizaje y el desgranamiento universitario en carreras de Informática. Presentado en las Primeras Jornadas de Educación en Informática y TICS en Argentina. JEITICS 2005. Bahía Blanca, B.A. Argentina.
- Goldenhersch, H; Coria, A.; Saino, M. (2011). Deserción Estudiantil: una forma de abordaje desde la Universidad Pública. *Revista Argentina de Educación Superior- N. 3 (RAES)*
- González Fiegehen, L. (2005). Repitencia y deserción universitaria en América Latina. Presentado en el Seminario sobre el Rezago y la Deserción Universitaria en América Latina y el Caribe. Talca, Chile.
- González, L.E. (2005). Estudio sobre la repitencia y deserción en la educación superior chilena. *Digital Observatory for higher education in Latin America and The Caribbean*. IESALC-UNESCO, Santiago-Chile.
- Morano, Daniel. Plan Estratégico de Formación de Ingenieros 2012-2016. Secretaría de Políticas Universitarias. Consultado el 5 de septiembre de 2012 desde <http://portales.educacion.gov.ar/spu/calidad-universitaria/plan-estrategico-de-formacion-de-ingenieros-2012-2016/>

- Polola, Laura; Ángel, María Eugenia; Fernández Graciela. (2013). La dinámica de la migración de alumnos entre instituciones de nivel superior. Revista RINCE Vol. 4 N°7 - Departamento de Ciencias Económicas – UNLaM – Bs. As. Argentina.
- Tinto, V. (2004). Student Retention and Graduation: Facing the Truth, Living with the Consequences. Occasional Paper No. 1. Pell Institute for the Study of Opportunity in Higher Education. Washington, D.C.
- Tinto, V. (2005). Moving from Theory to Action. in College Student Retention: Formula for Student Success. (A. Seidman, ed.), Westport: Greenwood Publishing.

**ABANDONO EN LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS:  
EL CASO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS DE LA UNIVERSIDAD  
NACIONAL DEL LITORAL**

Línea Temática: 1

Zandomeni, Norma  
Canale, Sandra  
Nessier, Andrea  
Pagura, Fernanda  
Pacífico, Andrea

Facultad de Ciencias Económicas - Universidad Nacional del Litoral - Santa Fe – Argentina  
andpacifico@yahoo.com.ar

**Resumen**

En este trabajo se exponen los resultados obtenidos en procesos de investigación desarrollados en la Facultad de Ciencias Económicas (FCE) de la Universidad Nacional del Litoral (UNL), en los que se abordó la problemática del abandono en distintos momentos de la carrera de Contador Público Nacional: en el Ingreso, en el Ciclo de Formación Básica Común (CFBC) y en el Ciclo de Formación Especializada (CFE). Los procesos mencionados son la Autoevaluación de las carreras de grado en sus etapas iniciales y un proyecto de investigación trianual financiado por la UNL denominado “Educación y trabajo. El caso de los alumnos que abandonan los estudios superiores”. En ambos estudios se indagó sobre las trayectorias académicas, el abandono y los posibles factores endógenos y/o exógenos a la Facultad que operan sobre las decisiones de los alumnos en contextos claramente diferenciados respecto al grado de avance en la carrera. Estos procesos procuraban construir conocimientos en búsqueda de delinear acciones superadoras tendientes a mejorar los niveles de permanencia y graduación. Asumiendo la complejidad del objeto de estudio las decisiones metodológicas que se adoptaron en las citadas investigaciones combinan los enfoques cuantitativos y cualitativos e integran las perspectivas de estudiantes y académicos acerca del fenómeno indagado, procurando aumentar la validez de los hallazgos y el grado de confianza en los mismos. Los resultados de estas investigaciones confluyen en el reconocimiento del abandono como un fenómeno que debe ser comprendido formando parte de un contexto más amplio: el de las trayectorias académicas de estos estudiantes y que, por ende, amerita que sea pensado como consecuencia de la confluencia de vectores contextualizados. Al indagar sobre las trayectorias académicas y particularmente las causas que intervinieron en el abandono, la interpretación de las voces de los sujetos involucrados nos muestra que las causas del mismo y la fuerza con la que opera este fenómeno, varía según la etapa en la que se encuentren los estudiantes. En el Ingreso y en el CFBC el abandono se asocia principalmente con intereses, inclinaciones hacia una u otra área de conocimiento y también aparecen cuestiones de organización institucional y didáctica. En cambio, estas cuestiones se diluyen en las voces de los alumnos avanzados que señalan, como causas principales del abandono, aspectos personales, familiares y laborales. Esta diferenciación genera que las acciones tendientes a reducir el abandono se deben configurar de un modo distinto según la etapa de la trayectoria académica de los estudiantes.

**Descriptores o Palabras Clave:** Abandono, Estudiantes Universitarios, Carrera de Contador Público Nacional

## 1 Introducción

El fenómeno del abandono en la educación superior se ha presentado, en las últimas décadas, como una clara preocupación de los gobiernos, así como también de las instituciones universitarias que deben afrontar esta problemática.

En la Argentina este tema se ha instalado en la agenda de muchas universidades nacionales, que han buscado no sólo cuantificar el fenómeno, sino también avanzar en la identificación de los posibles factores que entran en juego a efectos de poder diseñar alternativas capaces de contribuir al logro de una educación superior más inclusiva.

En esta línea, en la Facultad de Ciencias Económicas (FCE) de la Universidad Nacional del Litoral (UNL), se llevaron a cabo dos procesos en los que, entre otras cuestiones, se abordó la problemática del abandono en distintos estadios de la carrera de Contador Público Nacional (CPN).

Los procesos mencionados refieren, por un lado, a la Autoevaluación de las carreras de grado de la FCE 2006-2007 y, por el otro, al proyecto de investigación 2009-2012 “Educación y trabajo. El caso de los alumnos que abandonan los estudios superiores”.

En ambos estudios se indagó sobre las trayectorias académicas, el abandono y los posibles factores endógenos y/o exógenos a la Facultad que operan sobre las decisiones de los alumnos en contextos claramente diferenciados respecto al grado de avance en la carrera. Estos procesos procuraban construir conocimientos en búsqueda de delinear acciones superadoras tendientes a mejorar los niveles de permanencia y graduación.

En la Autoevaluación se abordó la problemática en estudio en el Ingreso y en el Ciclo de Formación Básica Común (CFBC) de la carrera de CPN, mientras que el proyecto de investigación se encaró con el propósito de generar conocimiento sobre las

trayectorias académicas y laborales de los estudiantes avanzados del Ciclo de Formación Especializado (CFE) de la carrera de CPN que abandonan sus estudios, focalizando en los posibles factores que operan sobre el abandono.

En este trabajo se exponen los resultados obtenidos diferenciando cada una de las instancias: Ingreso, CFBC y CFE.

## 2 El abandono en los estudios superiores

En principio, puede definirse al abandono como la situación en la que se encuentra un sujeto que se matricula para cursar una carrera universitaria, pero por factores exógenos y/o endógenos a la institución universitaria, no continúa con sus estudios. Sin embargo, frente a la consideración de diversas fuentes bibliográficas surgen diferencias conceptuales y también se complejiza su abordaje metodológico.

Así, en línea con los planteos de García Fanelli, A. (2000), se reconoce la necesidad de distinguir el abandono en el plano del sistema de educación superior en su conjunto del abandono por parte del estudiante de una cierta organización educativa en particular. Esto es así en tanto que en la primera situación el alumno queda afuera del sistema educativo; posiblemente él lo viva como una frustración y la institución educativa como un fracaso. En cambio, en la segunda circunstancia, el estudiante realiza una nueva elección dentro de un mismo campo disciplinar o hacia otro campo, lo que posibilita pensar en nuevas hipótesis respecto a cómo puede ser vivida esta situación por parte del alumno y las implicancias sociales.

Por otra parte, se considera que el abandono debe ser analizado como un proceso, ya que si bien puede llegar a producirse por una circunstancia única o fortuita, generalmente, se origina como consecuencia de una serie de sucesos o situaciones, que terminan derivando en el abandono de los estudios. Este modo de abordarlo permite visualizar que, en muchos

casos, la prolongación de los estudios más allá de los tiempos establecidos por los respectivos planes de estudio, puede derivar en el abandono, por lo que el rezago es un fenómeno que también merece una especial atención.

Al asumir el abandono como un proceso, su estudio necesariamente debe realizarse en el marco de las trayectorias académicas de los estudiantes. En la identificación de estas trayectorias, subyace la dinámica propia de la institución universitaria la que define los lineamientos que regulan las actividades académicas y que se concretan en determinados planes y programas. A su vez, éstos se desarrollan mediante un conjunto de estrategias y procedimientos que se les presentan a los estudiantes como un desafío al cual deben responder. Esta respuesta de los estudiantes constituye la trayectoria académica real, que emerge como variable dependiente de circunstancias institucionales concretas (Ortiz Cárdenas, 2003).

La intersección entre las estrategias estudiantiles e institucionales genera un campo de acuerdos, de fuerzas, de negociación en el cual las trayectorias académicas asumen otros sentidos y significados. Por ende, las trayectorias se conciben institucionalmente, no son una cuestión del estudiante, de su historia personal e individual, sino que es una cuestión de sujetos y de instituciones (Nicastro y Greco, 2009).

Esta perspectiva de análisis del abandono, posibilita una interpretación institucional del mismo, poniendo el foco de atención no sólo en el alumno sino también en la organización y en el entramado entre los sujetos y la institución (Nicastro y Greco, ob.cit). Devela, así, la responsabilidad de las instituciones superiores, que deben crear las condiciones para que estos jóvenes puedan ingresar y egresar de las mismas. Además facilita la distinción de dos fenómenos diferenciados aunque íntimamente vinculados: el rezago y el abandono y permite identificar en qué

etapa de la misma se produce (ingreso- primeros años-ciclo avanzado de estudios). En este punto, resulta pertinente reconocer que, la mayoría de las investigaciones sobre esta temática, dan cuenta que el abandono en la Argentina se suele concentrar en los primeros años de estudios y que los factores que operan sobre el fenómeno son distintos en función del momento en que se produce (García Fanelli, 2004).

### 3 Método

A partir de asumir la multidimensionalidad y complejidad del fenómeno en estudio, interesó conocer: ¿Qué tipo/s de abandono prevalecen en la institución, tanto en referencia al tiempo (temprano/tardío) como al espacio (abandono de la institución/del sistema de educación superior)? ¿Cuáles son los factores asociados a cada uno de ellos? ¿Todos los factores son susceptibles de intervención institucional?

Desde el punto de vista metodológico se optó, en ambos procesos, por un abordaje cuantitativo a efectos de lograr una mirada más comprensiva de la problemática objeto de estudio.

Para la elaboración de los datos cuantitativos se atendió, en primer término, a los mecanismos de ingreso vigentes en la UNL que contemplan el ingreso irrestricto para quienes acrediten la finalización del nivel medio y cuatro cursos introductorios, dos de ellos de articulación disciplinar con exámenes obligatorios. Estos últimos, buscan introducir al ingresante a un nuevo contexto de estudio en disciplinas específicas que, en el caso de la FCE, son Matemática y Contabilidad. Desde el punto de vista administrativo, debe completarse un formulario de inscripción – SUR1- y acompañar una serie de documentos, entre ellos, la constancia de finalización del nivel medio.

Se tuvo en cuenta, además, la estructura de los planes de estudio de la FCE que reconoce los dos ciclos ya mencionados. El CFBC está

integrado por asignaturas comunes a las tres carreras de grado (Contador Público, Licenciatura en Administración y Licenciatura en Economía) y abarca aproximadamente los dos primeros años. El régimen de correlatividades prevé, además de las específicas por asignaturas, una de carácter general que exige la aprobación de las dos terceras partes de las asignaturas del CFBC para poder optar por la carrera a seguir e ingresar al respectivo CFE. Además, como requisito administrativo, los alumnos deben completar todos los años el formulario de reinscripción –SUR2–, única exigencia para conservar su condición de alumno, debido a que en el ámbito de la UNL no existen condicionamientos de tipo académico para la permanencia.

A partir del sistema de información de alumnado, se sistematizaron los datos, tomados como secundarios, lo que permitió visibilizar situaciones diferenciadas en las trayectorias del alumnado y cuantificar el abandono en el Ingreso, en el CFBC y en el CFE, constituyendo el punto de partida para pensar las problemáticas asociadas a este fenómeno.

Finalizadas las primeras estadísticas se desarrollaron talleres con la comunidad educativa (estudiantes y académicos) con el propósito de reflexionar sobre los resultados obtenidos hasta ese momento.

Del análisis en forma particular y comparativa entre los talleres, surgió una primera categorización de factores endógenos y exógenos que, desde la perspectiva de alumnos y docentes, estarían operando en el desgranamiento. La posterior integración de estos resultados con los aportes teóricos sobre el tema, permitió la construcción de categorías que sirvieron de base en el diseño de los distintos instrumentos de relevamiento utilizado en las siguientes etapas: encuestas y entrevistas.

Para focalizar en las problemáticas asociadas al Ingreso, se encuestaron a alumnos que habían logrado comenzar efectivamente sus

estudios en la FCE por haber superado los cursos de articulación disciplinar como así también a aquellos que no lo habían logrado a la fecha de inicio del año académico. Dado que la institución brinda a estos últimos alumnos instancias de tutorías, se realizaron también entrevistas con los tutores, habiéndose optado por una entrevista grupal por la riqueza que genera el intercambio con el otro en la comprensión de los fenómenos.

Por su parte, para la indagación sobre el abandono en el CFBC y en el CFE, se buscó, mediante entrevistas semi estructuradas, recuperar la perspectiva de los propios alumnos que abandonaron la FCE y de los docentes, a los efectos de analizar los factores exógenos y endógenos que operaron en cada situación con miras a encontrar diferencias y similitudes.

## 4 Resultados

### 4.1 Abandono en el Ingreso

Para el estudio de las problemáticas asociadas al ingreso, se procedió al diseño de categorías de alumnos, en función de diversas situaciones encontradas en esta etapa que abarca desde la inscripción en la UNL hasta el efectivo inicio de la carrera en la FCE:

Grupo 1-Alumno aspirante: el alumno que completa el formulario de inscripción a la Universidad (SUR1), puede inscribirse en varias carreras y no haber terminado la escuela secundaria, es decir, puede presentar situaciones vocacionales y académicas no resueltas.

Grupo 2-Alumno ingresante a la UNL: el alumno que, además de completar el SUR1, completa la documentación requerida para el ingreso. Evidencia un mayor grado de compromiso ya que tiene que haber finalizado los estudios secundarios y haber presentado la documentación respaldatoria.

Grupo 3-Alumno ingresante pleno a la FCE: el alumno que cumple con todas las formalidades de los requisitos documentales y

que aprobó los dos Módulos de Articulación Disciplinar (Matemática y Contabilidad). Constituye el grupo que cubre las exigencias normativas y académicas.

Los resultados ponen en evidencia que, en las cohortes estudiadas 2004 y 2005, aproximadamente un 25% de los inscriptos no completan la documentación formal requerida (título del nivel anterior, examen de profilaxis, etc.). Otro 25% no superan satisfactoriamente los cursos de articulación disciplinar. De este modo, se puede concluir que del total de alumnos inscriptos, sólo un 50% adquiere la categoría de alumno ingresante pleno.

En referencia al primer grupo, son numerosos los factores que pueden explicar el hecho de que los aspirantes no presenten la documentación. En primer lugar, la posibilidad que tienen los alumnos de inscribirse de manera simultánea en varias carreras de la UNL y de otras universidades, lo que podría provocar que aquellos alumnos que no tienen una clara definición vocacional se anoten en varias carreras a la vez, para proseguir sólo en una de todas ellas. En segunda instancia, la posibilidad de inscribirse a la UNL aunque adeuden asignaturas del nivel medio. En este último caso, si bien concretaron su inscripción no pueden realizar sus estudios superiores al no finalizar sus estudios previos antes del comienzo del segundo cuatrimestre.

Sin lugar a dudas, el análisis anterior ofrece una información que no puede ser ignorada, habida cuenta que los motivos de este primer desgranamiento estarían más ligados a causas exógenas a la FCE, en tanto que se trata de alumnos que aún no han tomado contacto con la facultad.

Respecto al 25% de aspirantes que no logran aprobar los cursos de articulación se evaluó la necesidad de indagar las posibles causas de esta situación mediante la aplicación de encuestas a los ingresantes plenos de la cohorte 2007 y a los alumnos del mismo año que no lograron superar los cursos de

articulación disciplinar. Asimismo se realizaron entrevistas a los tutores que tenían a cargo el seguimiento y acompañamiento de estos estudiantes.

Si bien los datos cuantitativos refieren a las cohortes 2004 y 2005, se decidió encuestar a los alumnos del ingreso 2007, año del relevamiento. Esta decisión se sustenta en dos cuestiones fundamentales: la primera refiere a la imposibilidad práctica de ubicar a los alumnos de años anteriores que no lograron ingresar, la segunda se vincula con la capacidad para recordar situaciones pasadas.

De los 425 alumnos del ingreso 2007 que lograron la categoría de ingresantes plenos a la FCE a marzo de 2007, se tomó una muestra de 77 estudiantes que fueron seleccionados intencionalmente. Se tomó una asignatura del primer año de la carrera y se eligió una comisión de cada turno (mañana, tarde y noche), encuestándose la totalidad de los alumnos presentes en cada una de ellas.

En el caso de los alumnos que no habían logrado superar los cursos de articulación disciplinar, se consultó a quienes estaban participando de tutorías brindadas por la FCE. La muestra corresponde a 49 alumnos de los 165 que participaban de la actividad. La misma fue seleccionada en forma casual, encuestando a los alumnos presentes en las instancias presenciales grupales de las tutorías.

Se generaron preguntas en torno a los siguientes ejes: saberes previos y propuesta pedagógica y didáctica de los cursos de articulación.

En ambas situaciones se aplicó un cuestionario similar –salvo las necesarias adaptaciones a las particularidades que presentan uno y otro grupo– a efectos de facilitar un análisis comparativo. Así, la diferencia en las preguntas de ambos cuestionarios se centraba en recuperar las opiniones de los alumnos que aprobaron los cursos de articulación y de los alumnos que no aprobaron los cursos de articulación.

Los alumnos que superaron las instancias del ingreso indican que los conocimientos adquiridos anteriormente - en la escuela o con profesores particulares- fueron facilitadores. Es decir valoran sus *saberes previos* frente al desafío que el nuevo contexto de estudio requiere. Del mismo modo destacan las clases impartidas en los cursos de articulación disciplinar.

Por su parte, aquellos estudiantes que no lograron aprobar los cursos de articulación, señalan como principales barreras la falta de comprensión de los temas y una duración insuficiente de los cursos. Entre aquellos que en la escuela secundaria no realizaron la modalidad vinculada surge con fuerza la existencia de temas que les resultaron desconocidos.

Es importante considerar que este último aspecto fue profundizado en la indagación. En este sentido, en la encuesta se consultó si todos los temas desarrollados en el curso de Introducción a la Contabilidad les resultaban conocidos. Las respuestas fueron sistematizadas atendiendo a si la modalidad cursada en el nivel medio estaba vinculada o no a las Ciencias Económicas, obteniéndose los siguientes registros:

- entre quienes cursaron una modalidad no vinculada, sólo el 20% de los que lograron aprobar respondieron afirmativamente, en tanto que ninguno de los que no superaron estos cursos respondió en igual sentido;
- entre los alumnos que en el ciclo anterior estudiaron una modalidad vinculada a las Ciencias Económicas, el 53% de los que aprobaron los cursos declaró conocer muchos /algunos temas, pero no la totalidad, en tanto que entre los que no pudieron ingresar este porcentaje se eleva al 79%.

En cuanto a la *propuesta pedagógica y didáctica de los cursos de articulación* el 50% de los alumnos que aprobaron consideran que el número de clases de los cursos son suficientes, mientras que la situación se revierte en los que no lo lograron, ya que casi

un 70% demanda mayor cantidad. Si a esto último le sumamos que casi la mitad del grupo de ingresantes plenos opina que el número de clases debería ser mayor, podemos concluir que esta última demanda aparece suficientemente generalizada.

En lo atinente a la valoración de las clases se observa que los ingresantes plenos hacen una evaluación positiva. En líneas generales, también aquellos aspirantes que no lograron aprobar los cursos valoran positivamente el trabajo de los docentes, pero los aspectos referidos al ritmo de dictado y a la claridad en el desarrollo de los temas son los que presentan objeciones. Esto último podría estar relacionado con las opiniones analizadas anteriormente respecto a la necesidad de contar con mayor cantidad de clases. En las entrevistas, los tutores conjeturan que todos los alumnos tienen ciertos conocimientos previos acerca de las áreas disciplinares correspondientes a los cursos de articulación, apreciaciones que se diferencia, en algunos casos, con las voces de los estudiantes.

En vinculación al material de estudios ambos grupos encuestados tienen una opinión altamente positiva respecto a las características del mismo, opinión que resulta coincidente con la perspectiva de los tutores sobre este tema.

Las opiniones referidas al sistema de evaluación son coincidentes en ambos grupos en cuanto a que los procedimientos de evaluación fueron comunicados claramente y que los contenidos examinados se corresponden con el material de estudio. El nivel de exigencia de los exámenes resultó compatible con el trabajo realizado en clases, según los ingresantes plenos, en tanto que en el grupo que no logró ingresar, más del 80% respondió negativamente. En vinculación a este tema los tutores observaron que las clases eran eminentemente prácticas y que en los exámenes se evaluaban cuestiones teóricas y prácticas.



#### **4.2 Abandono en el Ciclo de Formación Básica Común**

Tal como se mencionara anteriormente la organización curricular del CFBC abarca aproximadamente los dos primeros años de la carrera de CPN. Para la medición del abandono en esta etapa se consideró la información de aquellos alumnos ingresantes plenos a la FCE que no se reinscribieron en los dos años posteriores al ingreso.

Del total de alumnos ingresantes plenos en cada cohorte, al cabo de los dos primeros años se genera un proceso de abandono que alcanza registros aproximados del 20%.

Esta información se complementó con datos relacionados al rendimiento académico de los estudiantes en función de dos indicadores: cantidad de asignaturas aprobadas hasta el momento que se genera el abandono y cantidad de exámenes aprobados.

La información recabada indica que, mayoritariamente, quienes abandonaron muestran un escaso avance en la carrera, ya que se detectó que el 90% se hallaba en el rango de cero a cuatro materias<sup>1</sup> y muestran una importante cantidad de aplazos. Para reflejar esta situación se elaboró un indicador que relaciona cantidad de exámenes aprobados y exámenes rendidos (EA/ER) el que, en promedio, asume un valor de 0,40 para los alumnos de la cohorte 2004, en tanto que para la cohorte 2005 es de 0,25.

Merece destacarse que, del total de alumnos que abandona en esta etapa, aproximadamente un 11% (24 sobre 214) pidió pase para continuar la carrera de Ciencias Económicas en otras universidades.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> De acuerdo al plan de estudios las asignaturas previstas para los dos primeros años ascienden a doce.

<sup>2</sup> La continuidad en otras instituciones donde se realizan estudios similares se detecta a través de los pedidos de pase que los alumnos realizan para el reconocimiento, por parte de la nueva institución, de las asignaturas que hubieren aprobado hasta el momento del retiro.

Las connotaciones sociales e individuales no son las mismas si el alumno abandona para continuar sus estudios en otra carrera o institución, que si se aleja directamente del sistema educativo. Se avanzó sobre un análisis que posibilitara ponderar estas situaciones mediante una entrevista telefónica a aquellos alumnos que abandonaron la FCE de la UNL, indagando acerca de los motivos que generaron esta decisión. La mayoría de los alumnos que abandonaron y no pidieron pase continuaron en el sistema de educación superior (13 sobre 17) y los motivos esgrimidos hacen referencia mayoritariamente a que no les gustaba la carrera. También se mencionan cuestiones laborales y familiares/personales, pero con muy escasa significación.

En el caso de los alumnos que pidieron pase a otra universidad, pueden diferenciarse dos situaciones: estudian la misma carrera, en una universidad de otra ciudad o estudian la misma carrera en una universidad privada de Santa Fe. Este último caso es el agrupamiento mayoritario y las causas esgrimidas hacen referencia a: “trabarse con un par de materias”, “los profesores no te ayudan”, “el cursado no te obliga a estudiar”, “burocracia”, “desorganización”.

Frente a la pregunta ¿Qué te hubiese gustado que la FCE te hubiese ofrecido/brindado en el momento que fuiste alumno?, las respuestas de los alumnos que abandonaron la FCE refieren a: mayor apoyo y seguimiento; mayor información respecto al régimen académico, horarios, cursado; mayor articulación con sus saberes previos y mayor flexibilidad con los tiempos de cursado. En síntesis, la interpretación de las voces de estos estudiantes señalan como aspectos vacantes y que operaron sobre la decisión de abandonar, en primer lugar cuestiones pedagógicas y didácticas y en segundo lugar, aspectos de los circuitos administrativos. Se visualiza también una clara demanda de una atención que contemple las necesidades particulares que los estudiantes presentan.

### **4.3 Abandono en el Ciclo de Formación Especializada**

En este caso la población en estudio está conformada por los alumnos que hubieran aprobado como mínimo 19 materias, es decir el 50% del plan de estudios y que no hubieran registrado actividad académica alguna en los dos años anteriores a la fecha de corte (año 2009). La indagación se realizó mediante encuestas personales -a 42 alumnos de los 105 que se encontraban en esta situación- y entrevistas grupales.

En una primera instancia se buscó identificar si se trataba de abandono institucional o del sistema educativo. Los resultados de las encuestas muestran que sólo en un 15% de los casos continúan sus estudios en otras instituciones educativas por lo que, de acuerdo a los parámetros que definen el abandono en esta investigación, podría concluirse que un 85% ha abandonado no solo la FCE sino el sistema de educación superior.

Sin embargo, en los primeros contactos con los actores para el relevamiento de datos, fue posible detectar que los mismos no se auto referencian como “estudiantes en situación de abandono” tal como fueron definidos por el equipo de investigación. Excepto algunos pocos casos, una gran mayoría de los encuestados manifiestan la intención de retomar sus estudios, puesto que nunca renunciaron al proyecto de obtener su título. Esto es posible, más allá de los años transcurridos, ya que la normativa de la Universidad, en general, habilita a retomar la carrera; esta particularidad acompaña estas situaciones de interrupción de los estudios sin cercenar la posibilidad de concluir con su proyecto personal.

Ante la pregunta de opción múltiple “porqué interrumpió sus estudios superiores”, las respuestas pueden agruparse en los siguientes motivos principales: motivos laborales (69%), acontecimientos familiares (matrimonio, hijos, mudanzas, etc. 60%) y un 38%

diversas cuestiones asociadas a la carrera (carga horaria excesiva, horarios, carrera muy extensa, etc.).

Cabe mencionar que aproximadamente el 40% de los encuestados identificó más de una causa, observándose en estos casos una marcada asociación entre motivos laborales y acontecimientos familiares.

Ante la pregunta acerca de si “la Facultad podría haber hecho algo para que no interrumpieras tus estudios”, alrededor del 62% de los encuestados respondió que no, asumiendo de algún modo la responsabilidad en forma personal, mientras que el 38% restante respondió afirmativamente.

En este último caso, los encuestados señalan aspectos académicos y administrativos para dar cuenta de las acciones que hubieran esperado de la FCE. De este modo, advierten dificultades asociadas al plan de estudios, al régimen de cursado y a los horarios de cursado.

En las entrevistas también emerge la problemática antes planteada, ya que los entrevistados señalan la necesidad de aumentar las clases de consulta, de flexibilizar los horarios de cursado y de ofrecer regímenes de cursado diferentes, que impliquen la posibilidad de promoción. Manifiestan, por ejemplo, que los cambios de planes conllevan al retraso de la carrera y solicitan mayores instancias de apoyo, de seguimiento y de información acerca de las materias. En cuanto a los aspectos administrativos solicitan la remoción de trabas administrativas para el cursado.

Además, en las entrevistas surgen con claridad las dificultades que se les presentan para retomar el ritmo que la Facultad propone y señalan como decisivo el papel que desempeñan los compañeros de cursado y de estudio. En este sentido, proponen la creación de un banco de datos que conecte estudiantes que se encuentran en situaciones académicas similares en cuanto a materias adeudadas,

posibilidades de horarios de cursado y de estudio compartido.

Asimismo reconocen la necesidad de contar con un contacto más fluido con los profesores de las asignaturas que adeudan o con algún profesor tutor que los mantenga informado respecto a los cambios que se van sucediendo y que de algún modo les permita estar conectados con la Facultad, posibilitando una inserción más valiosa en esta última etapa.

En estas circunstancias también se observan cuestiones asociadas a la autoestima, a la mirada de los profesores y también de los compañeros más jóvenes, ya que cuando intentan retomar los estudios el desacople con sus compañeros, las diferencias -no sólo de edades sino también de circunstancias- operan negativamente en este nuevo intento.

Los entrevistados señalaron que, para aquellas asignaturas que presentan problemas comunes para grupos de alumnos rezagados, se piensen modalidades de cursado especial, por ejemplo cursado intensivo y en horarios nocturnos. En relación con esta propuesta sugieren cursados especiales en las materias que adeudan, que nuclee a aquellos estudiantes que se encuentren en situaciones similares respecto a las posibilidades horarias tanto para el cursado como para el estudio.

Por su parte, los académicos entrevistados señalan como uno de los factores que operan en el abandono en esta etapa, la incorporación de los estudiantes al mundo del trabajo. Si bien reconocen las contribuciones del trabajo a la formación académica, aparecen también ciertos temores ligados a la posibilidad del

perspectivas involucradas.

Las investigaciones realizadas en la FCE-UNL muestran que, las causas del abandono y la fuerza con la que opera este fenómeno, varía según la etapa en la que se encuentren los estudiantes.

En relación al ingreso, fue posible determinar la significativa diferencia entre la cantidad de alumnos que se inscriben y los que están en

abandono o alargamiento de los estudios de los estudiantes que trabajan.

## 5 Conclusiones y contribuciones al tema

Es importante considerar que se trata de una manifestación que no puede ser investigada en forma puntual, sino que debe ser abordada bajo la noción de proceso, ya que el abandono de los estudios, generalmente, se produce como consecuencia de una serie de sucesos o situaciones que terminan desencadenándolo.

Dada la noción de proceso manifestada anteriormente, y la injerencia que pueden tener distintas situaciones individuales e institucionales en el abandono, para conocer el fenómeno con mayor profundidad, resulta necesario analizar las trayectorias académicas de los alumnos involucrados, reconociendo que estas últimas son trayectos o itinerarios que los alumnos adoptan en función de las propuestas institucionales y de circunstancias individuales o personales. Así, saber si los estudiantes realizaron estudios anteriores o posteriores, las motivaciones por las cuales eligieron la carrera, si trabajaron durante su estancia por la institución, la situación familiar, las barreras institucionales, entre otras, posibilita reconocer los distintos factores que pueden operar sobre el abandono.

De este modo, se puede visualizar al abandono como un fenómeno donde se hayan involucrados distintos actores sociales: los alumnos, las instituciones educativas y los organismos gubernamentales que intervienen en política universitaria, de modo que el tema debe ser abordado reconociendo las diferentes

condiciones de comenzar plenamente el CFBC después de haber aprobado los cursos de articulación disciplinar. Si bien sólo un 50% de los alumnos aspirantes logran ser ingresantes plenos a la FCE el análisis de las distintas situaciones que se presentan posibilitó detectar que, al interior de esta cifra aproximadamente la mitad de los estudiantes de ambas cohortes, no pueden realizar sus estudios debido a que no completan la

documentación requerida, por lo que, al menos en principio, este fenómeno puede asociarse a factores exógenos a la FCE, como son la inscripción a más de una carrera, el adeudar asignaturas del nivel anterior, etc.

La otra mitad de los aspirantes no logró aprobar los cursos de articulación. En esta situación se reconoce que los factores endógenos cobran relevancia, puesto que estos alumnos cumplieron todos los requisitos administrativos. Los distintos actores consultados reconocen a los saberes previos, a las cuestiones pedagógicas y didácticas y a los circuitos administrativos como los principales factores que estarían operando sobre el abandono.

En el CFBC el abandono se asocia principalmente con factores que involucran

intereses, expectativas, inclinaciones hacia una u otra área de conocimiento y también aparecen cuestiones de organización institucional y didácticas. Estas cuestiones se diluyen en las voces de los alumnos avanzados que señalan, en cambio, como causas principales del abandono, aspectos personales, familiares y laborales.

Por último, cabe mencionar que estos resultados fueron sometidos a consideración de las autoridades de la FCE. En base a los mismos, se procuró impulsar el diseño e implementación de planes de mejoramiento diferenciados -según las trayectorias de los estudiantes- que intervengan sobre los aspectos endógenos detectados en vistas a lograr la permanencia y la graduación de los estudiantes.

## Referencias

Aparicio Marta (1997, Noviembre). El fracaso en la Universidad. Una aproximación a sus condicionantes desde un análisis multidimensional. Ponencia presentada en el II Encuentro Nacional La Universidad como Objeto de Investigación, Buenos Aires, Argentina. Disponible en: [http://www.naya.org.ar/congresos/contenido/cea\\_1/3/15b.htm](http://www.naya.org.ar/congresos/contenido/cea_1/3/15b.htm). Consultado en Mayo de 2011

Altamira Rodríguez, Armando Alfonso (1997). El análisis de las trayectorias escolares como herramienta de evaluación de la actividad académica universitaria: Un modelo ad-hoc para la Universidad Autónoma de Chiapas, el caso de la Escuela de Ingeniería Civil. Tesis de Maestría en Educación, Universidad Autónoma de Chiapas, México.

Brunner, J.J. (Ed./Coord.) y Ferrada Hurtado, R. (2011). Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2011. Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA) (en línea). Disponible en Universia Chile: CINDA. Disponible en: [http://www.redetis.org.ar/media/document/brunner\\_ed\\_sup.pdf](http://www.redetis.org.ar/media/document/brunner_ed_sup.pdf). Extraído en octubre de 2012.

Cabrera, Lidia, Bethencourt, José Tomás, Álvarez Pérez, Pedro, González Afonso, Miriam (2006). El problema del abandono de los estudios universitario (en línea), Revista electrónica de Investigación y Evaluación educativa (RELIEVE) V 12, n 2. Disponible en: [http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2\\_1.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_1.htm). Consultado en Abril 2011.

Camarena, Rosa; Chávez, Ana María.; Gómez, José, (2004) Reflexiones en torno al rendimiento escolar y la eficiencia terminal. Revista Latinoamericana de

Estudios Educativos. Estudios y Ensayos.  
UNAM, No 53, México. Disponible en  
<http://publicaciones.anuies.mx/revista/53>.

Consultado en Mayo de 2011

Canale, S.; Pacífico, A. y Pagura, M.F. (2011). El rezago en la educación superior: aportes para un abordaje a partir del caso de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNL, Revista Ciencias Económicas de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNL, Año 8 Vol.2. Santa Fe, Ediciones UNL

De Vries, Wietse; León Arenas, Patricia; Romero Muñoz, José Francisco y Hernández Saldaña, Ignacio (2011), ¿Desertores o decepcionados? Distintas causas para abandonar los estudios universitarios, Revista de la educación superior. Vol. XL (4), No. 160, Octubre-Diciembre de 2011. Disponible en:  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-27602011000400002&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-27602011000400002&script=sci_arttext).

Consultado en Marzo de 2013.

García de Fanelli, A.M. (2000). Los indicadores en las políticas de reforma universitaria argentina: balance de la situación actual y perspectivas futuras, en Kisilevsky, M. (coord). Indicadores Universitarios. Buenos Aires. Editorial Eudeba.

García Fanelli (2012) Abandono y rendimiento académico en las universidades nacionales argentinas: un análisis integrador de la producción científica. Disponible en:  
<http://lasa.international.pitt.edu/members/congress-papers/lasa2012/files/280.pdf>.

ICFES (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación Superior). La Educación Superior en Colombia, Resumen estadístico año 1991-1999 s/f. Disponible en:

<http://www.mineducacion.gov.co>. Consultado en Abril de 2007

Nicastro, Sandra y Greco, María B., (2009), Entre Trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios en formación, Buenos Aires, Editorial Homo Sapiens.

Odeti, H.S.; Falicoff, C. B; Ortolani, A. E. & Kranewitter, M.C. (2010). Búsqueda de indicadores que permiten analizar la permanencia en el primer año de las carreras de bioquímica y licenciatura en biotecnología de la Universidad Nacional del Litoral. Revista Electrónica Iberoamericana de Educación en Ciencia y Tecnología, Vol. 2, N° 1. Disponible en:  
<http://www.exactas.unca.edu.ar/riecyt/VOL%202%20NUM%201/Archivos%20Digitales/Doc%20RIECyT%20V2-1-1.pdf>.

Consultado en Marzo de 2013

Ortiz Cárdenas, Javier (2003). Gestión Universitaria, racionalidad y Trayectoria escolar. Revista reencuentro n° 36. México. Disponible en:  
[http://bidi.xoc.uam.mx/resumen\\_articulo.php?id=205&archivo=3-14-205wzr.pdf&titulo\\_articulo=Gesti%C3%B3n%20universitaria,%20racionalidad%20y%20trayectorias%20escolares](http://bidi.xoc.uam.mx/resumen_articulo.php?id=205&archivo=3-14-205wzr.pdf&titulo_articulo=Gesti%C3%B3n%20universitaria,%20racionalidad%20y%20trayectorias%20escolares)

Terigi, Flavia, (2007), Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. Paper presentado el III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. Disponible en: <http://des.mza.infed.edu.ar/sitio/index.cgi>. Consultado en febrero de 2013.

Terigi, Flavia, (2009), Las Trayectorias escolares, documento elaborado en el marco del Proyecto Hemisférico “Elaboración de Políticas y Estrategias para la prevención del fracaso escolar” desarrollado por la Organización de Estados Americanos (OEA) y la Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo (AICD). Disponible en: <http://des.mza.infed.edu.ar/sitio/index.cgi>. Consultado en febrero de 2013.

Tinto, Vincent (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectivas en Revista de Educación Superior. Distrito Federal, México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), vol. XVIII, No3. Disponible en: <http://laisumedu.org/showBib.php?idBiblio=2663&cates=Otros+temas&idSubCat=70&subcates=6.-+Notas+de+inter%E9s+general&ssc=31&mail=&p=mail>

Universidad de la República de Uruguay (2003). Comisión Sectorial de Enseñanza Bases del llamado a proyectos de investigación: Deserción

Estudiantil. Disponible en <http://www.cse.edu.uy>. Consultado en abril de 2007.

Zandomeni, N.; Pacífico, A.; Pagura, F.; Canale, S. y Nessler, A.(2011). Estudiantes universitarios avanzados que interrumpieron su carrera: trazos de sus trayectorias académicas y laborales, Revista Ciencias Económicas de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNL, Año 9, Vol. 02, pág. 11-30, Santa Fe, Argentina. Ediciones UNL.

## RELACIÓN ENTRE LOS PARÁMETROS DE RENDIMIENTO ESCOLAR EN EL BACHILLERATO Y LAS TASAS DE REZAGO Y ABANDONO EN LA LICENCIATURA EN LA FACULTAD DE MEDICINA VETERINARIA Y ZOOTECNIA DE LA UNAM.

Línea Temática 1. Factores asociados al abandono. Tipos y perfiles de abandono

ORTEGA-VILLALOBOS, Maricela

CABALLERO GUTIÉRREZ, Verónica

CASTILLO ROLÓN, Diego Ernesto Oliver

Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia, UNAM - MÉXICO

e-mail: maricela@unam.mx

**Resumen.** La aceptación de estudiantes a las facultades de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) requiere la obtención de un resultado satisfactorio en el examen de ingreso a la licenciatura, o en su caso, en el examen de ingreso al bachillerato de la institución y el cumplimiento de los requisitos de ese nivel (conclusión en un período máximo de 4 años, con un promedio mínimo de 7). Ambos mecanismos conllevan una selección que puede considerarse creciente si se toma en cuenta el cada vez mayor número de aspirantes a ingresar a esta Universidad. Así, mientras en el ciclo 1999-2000, la institución pudo atender la demanda del 28% de los 127,775 aspirantes a licenciatura, en el ciclo 2012-2013 el porcentaje de atención se redujo al 19% de los 226,769 aspirantes, aún cuando en el mismo periodo la matrícula se incrementó en un 20% y la UNAM contribuyó al aumento de la cobertura de la educación superior que ha alcanzado el Sistema Educativo Mexicano. En este trabajo se analizó el posible efecto selectivo ejercido por los procedimientos de ingreso sobre el perfil de los estudiantes que inician la licenciatura en la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia (FMVZ); se estudiaron las características de los miembros de las generaciones 2000 a 2011 a su ingreso al nivel superior, examinándose particularmente la variación en el tiempo de los principales parámetros de rendimiento escolar en el bachillerato, para compararlos con el rezago y abandono alcanzados por dichas generaciones a su paso por la FMVZ. El análisis mostró que en el periodo comprendido entre 2000 y 2011, hubo una clara mejoría del rendimiento escolar que los estudiantes aceptados a la FMVZ habían tenido en el bachillerato (mayor promedio, menor repetición de materias, menor rezago, menor número de exámenes extraordinarios presentados). Esta condición de los estudiantes a su ingreso a la Facultad en el periodo indicado, se comparó con el rezago y abandono que exhibieron las generaciones correspondientes en su tránsito por la Facultad. Como podría esperarse, bajo un enfoque multifactorial del abandono escolar, aunque los datos indican un cierto progreso en la eficiencia terminal, la mejoría de las variables de calidad académica de los estudiantes a su ingreso a la licenciatura, no parece estar relacionada significativamente con una reducción de la irregularidad, el rezago o el abandono exhibidos por las generaciones en cuestión, y será necesario indagar sobre otros aspectos que pueden afectar estos indicadores.

**Descriptor o Palabras Clave:** Rezago, Abandono, Perfil de ingreso, Características de los estudiantes.

## 1 Introducción

Reconociendo la importancia de la Educación para el desarrollo económico, principalmente a partir de la segunda mitad del siglo XX, diversos países se han ocupado de mejorar y ampliar las oportunidades de formación en los diferentes niveles de sus sistemas educativos, pero al inicio de nuestro siglo, en el Foro Mundial de Dakar (2000) aún se reportaba la existencia de más de 113 millones de niños sin acceso a la enseñanza primaria y 880 millones de adultos analfabetos en el mundo.

En el mundo, entre regiones y países existen grandes disparidades en la educación<sup>1</sup>. La situación y las metas educativas a alcanzar van desde la necesidad de abatir las altas tasas de analfabetismo y ampliar la cobertura de la reducida educación básica en el caso de los países más pobres, hasta el objetivo para el año 2020 de la Comisión Europea de ampliar al menos un 40% el número de las personas de 30 a 34 años que completen los estudios de nivel terciario (Estrategia Europa 2020)

México puede ser ubicado entre esos dos extremos, con una cobertura creciente de la demanda de ingreso a los diferentes niveles educativos, aún cuando en 2003, la oportunidad de ingreso a una institución de educación superior (IES) para los jóvenes mexicanos era menor al 30%, mientras el promedio de los países miembros de la organización alcanzaba el 69% (Brunner y col, 2008).

## 2 Del aumento de la cobertura al incremento en la graduación

Entre 2001 y 2012 fueron creadas en México más de 200 nuevas Instituciones de

Educación Superior (IES) públicas, 91 de ellas tan sólo entre 2007 y 2010<sup>2</sup>. Además la matrícula en la franja de edad entre 19 y 24 años pasó de 14% en 1995 a 26.2% en 2005 (OCDE, 2008) y según el último informe de gobierno de Felipe Calderón, habría alcanzado el 35% en 2013<sup>3</sup>. Pero la Organización para el desarrollo Económico (OCDE) afirma que en México como en otros países (Indonesia, China, Bélgica y Luxemburgo) el porcentaje de jóvenes que tendrán oportunidad de ingresar a la educación superior en los próximos años no alcanzará el 35% de los individuos en la franja de edad correspondiente (OCDE, 2012).

Por otro lado, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI 2010) ha subrayado la necesidad de ir más allá del acceso, para ocuparse de la retención de los estudiantes en el sistema educativo, de manera que puedan lograr el progreso esperado en cada ciclo escolar y la conclusión de los estudios. Asimismo, la UNESCO (2009) ha alertado sobre la insuficiencia de aumentar el acceso a la educación, señalando que es también necesario conducir a los jóvenes hacia el éxito en sus estudios. Esta organización afirma que es necesario ofrecer una formación de calidad y entender que ésta “no es un valor absoluto, sino que se mide en función de la pertinencia, de los objetivos propuestos y las realidades locales”<sup>4</sup>.

En México, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2012) ha considerado que la inclusión social debe ser principio rector de las políticas para el fortalecimiento y

<sup>2</sup> [http://www.ses.sep.gob.mx/wb/ses/instituciones\\_de\\_educacion\\_superior\\_de\\_nueva\\_creac](http://www.ses.sep.gob.mx/wb/ses/instituciones_de_educacion_superior_de_nueva_creac)

<sup>3</sup> <http://es.scribd.com/doc/104753177/Sexto-Informe-de-Gobierno-del-presidente-Felipe-Calderon>

<sup>1</sup> Evidencia de ello puede hallarse en la World Inequality Database on Education, disponible en: <http://www.education-inequalities.org/> Recuperado el 20 de agosto de 2013.

<sup>4</sup> Informe General. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, UNESCO, 2009, p4.



desarrollo de la educación superior. En el mismo sentido se pronuncian Gil Anton y col (2009) señalando que la simple tasa de cobertura que considera la admisión de más alumnos en la educación superior sin atender a las condiciones de calidad, equidad y pertinencia se reduce a “una cifra hueca, vacía de complejidad social”.

Es necesario entonces, además de considerar con Trow (1974) la masificación y eventual universalización de la cobertura de la educación, instrumentar medidas que favorezcan la conclusión de los estudios de los jóvenes matriculados.

En Estados Unidos existe una crisis de abandono escolar de los estudiantes de *high school* (Princiotta y Reyna, 2009), a la que se ha denominado “epidemia de deserción” (Bridgeland, 2006). En México el porcentaje de graduación en la educación media superior en 2003 era de 36%, mientras el promedio de la OCDE alcanzaba el 78%. (OECD, 2005). Diez años más tarde, este aspecto continúa siendo un problema para el sistema educativo mexicano ya que la tasa de graduación aún es menor al 50%, ocupando el último lugar entre los países miembros de la OCDE. (OECD, 2013) Tratando de revertir esta condición, la SEP acaba de crear el programa especial “Becas contra el abandono escolar” para atender a los jóvenes en alto riesgo de deserción en este nivel educativo<sup>5</sup>.

En lo correspondiente a la educación superior, según los datos de la OCDE, en nuestro país la proporción de estudiantes que llega a graduarse alcanza apenas el 21%, a diferencia de países como Australia, Dinamarca, Polonia o el Reino Unido donde el porcentaje es de 50% o mayor, colocando a nuestro país en penúltimo lugar de los miembros de esta organización. (OECD, 2013)

### 3 El abandono escolar: un fenómeno complejo

Con demasiada frecuencia, aún en el ámbito universitario, de manera simplista se atribuye al estudiante la responsabilidad principal o total de su rezago y eventual abandono escolar, el cual puede incluso llegar a ser considerado como una especie de selección natural por la cual los estudiantes con menor talento o preparación previa terminan por autoexcluirse.

Sin embargo, los estudios sobre el abandono escolar han mostrado que se trata de un fenómeno complejo y multifactorial. Por ejemplo, el abandono escolar puede sin duda estar asociado a la deficiente preparación con la que un joven llega a los estudios superiores, pero esta condición puede a su vez ser la expresión de la desigual calidad educativa que ha enfrentado ese estudiante en el transcurso de una educación primaria y secundaria obtenida en escuelas con deficiencias de diversos tipos, o de otros factores como la necesidad de obtener ingresos para acceder a niveles de bienestar mínimos (OEI, 2010).

Tinto (1987) propuso un enfoque interaccionista del abandono escolar en el que integró aspectos psicológicos del estudiante, pero también factores sociales y organizacionales presentes en las instituciones educativas y sus comunidades. Este autor identificó cinco tipos de aproximación al estudio del abandono escolar, los enfoques: 1) *psicológico* (prevaliente en los años 60, que responsabilizaba fundamentalmente al estudiante del abandono de la escuela), 2) *social*, 3) *económico*, 4) *organizacional* (que considera tanto a los factores formales de la organización institucional como aquellos de la organización informal, por ejemplo de grupos y subgrupos de estudiantes). Los enfoques 2,3, y 4 se centran en el impacto del entorno en el fenómeno del abandono, mientras que el 5) *interactivo*, que toma en cuenta los otros cuatro y sus relaciones, a la vez que hace

<sup>5</sup> <http://www.becasmediasuperior.sep.gob.mx/>

énfasis en lo relativo al ambiente de la institución educativa (Tinto, 1992).

Se reconoce, sin embargo que en el estudio del fenómeno del abandono de la escuela predomina el enfoque primordialmente centrado en las características y el comportamiento del estudiante, mientras que pocas investigaciones han sido efectuadas sobre las características institucionales que directa o indirectamente conducen al retiro del estudiante y cuya modificación o eliminación podría ayudar a reducir los riesgos de deserción (Berger y Milem, 2000; Titus, 2004; Perna y Tomas, 2006; Chen, 2012).

### 3.1 Factores que propician el abandono de la educación superior

La Organización de Estados Iberoamericanos afirma que en esta región, como en otras partes del mundo, es entre los estudiantes de bajos recursos donde se presentan las mayores tasas de repetición y deserción (OEI, 2010). Sin embargo, es necesario considerar que el ingreso mismo de estos estudiantes puede hallarse limitado, aún con el aumento de oferta educativa. En Estados Unidos, se ha documentado que los egresados de educación media se inscriben a la educación superior en una proporción de 84% cuando provienen de los dos primeros quintiles de nivel socioeconómico, mientras que del último quintil solamente lo hacen el 54% (OCDE, 2008).

En México, el énfasis puesto en el acceso a la educación superior ha permitido que un número cada vez mayor de jóvenes, incluyendo los de bajos recursos económicos, ingresen a las IES. Sin embargo, con base en el porcentaje de jóvenes entre 19 y 23 años de edad que se encuentran estudiando según el decil de su ingreso familiar, Silva (2011) cuestiona el *acceso efectivo* a la educación superior, toda vez que entre los jóvenes provenientes de los sectores más pobres (decil 1), solamente un 7% está inscrito en este nivel educativo, comparado con el 16% correspondiente al promedio y muy por

debajo del 47% de los jóvenes ubicados en el decil de mayores ingresos familiares.

En los últimos años se han puesto en marcha algunas estrategias para favorecer la permanencia de los jóvenes en la educación superior. Destaca sin duda la creación de los programas de becas del Gobierno del Distrito Federal "*Prepa sí*", que inicialmente estaba destinado a la educación media superior de los jóvenes residentes en esta entidad federativa, pero fue extendido al primer año de estudios superiores en la modalidad "*Universitarios sí*" y desde 2001 del Programa Nacional de Becas para la Educación Superior (PRONABES), que ha brindado apoyo económico a los estudiantes con ingresos familiares menores a 3 salarios mínimos, y que ha tenido impacto positivo en la permanencia escolar (Miller, 2009; Silva y Rodríguez, 2012). Es importante la contribución del PRONABES más allá del aspecto económico, ya que a través de la instauración de la tutoría obligatoria de becarios se proporciona un acompañamiento para favorecer la conclusión de sus estudios (OECD, 2008).

Ese acompañamiento puede ser particularmente valioso si se toma en cuenta que las limitaciones económicas comúnmente están asociadas con otros factores que favorecen el rezago y la deserción. Al respecto, en Estados Unidos se ha encontrado que los bajos ingresos familiares y la falta de estudios universitarios de los padres además de ser factores concomitantes (Terenzini y col, 1996), aumentan el abandono (Thayer, 2000) están relacionados con una mayor tasa de repetición de cursos, un menor avance en créditos por parte de los estudiantes (Pascarella y col., 2004; Chen y Carroll, 2005) y el incremento hasta en cuatro veces de la probabilidad de abandonar la universidad en el primer año de estudios, reduciendo casi a la mitad el porcentaje de obtención del grado (Engle y Tinto, 2008).

En la literatura sobre el tema de la deserción escolar pueden encontrarse los resultados de

numerosas investigaciones realizadas en diferentes países, que documentan la diversidad de los factores de riesgo que pueden operar sobre el abandono de la educación media superior y superior. Entre ellos se pueden citar, tan solo como ejemplos: La falta de estudios superiores de los padres (Bui, 2002; Valdez, 2010); la inteligencia emocional de los estudiantes (Kingston, 2008); aspectos relativos al género (Mastekaasa y Smeby, 2008; Wells et al, 2013; Flashman, 2013); la pertenencia a una minoría (Nora y Cabrera, 1996); las características culturales familiares (Aina, 2013); la ubicación en un medio desfavorecido (Dias et al, 2011), el biculturalismo (Miller, 2011); el carácter de inmigrante del estudiante o de sus padres (Colding et al, 2009); la interacción de los bajos ingresos familiares y los diferentes tipos de apoyo a los estudiantes (Chen et al, 2008); el comportamiento, actitudes y expectativas de los estudiantes de primer ingreso (Campbell y Mislevy, 2012-13).

### **3.2 Ingreso, trayectoria y abandono en las IES mexicanas**

Los estudios sobre ingreso, trayectoria y abandono escolar en las instituciones de educación superior mexicanas no son muy abundantes, pero refieren problemáticas similares a las investigadas en otros países, especialmente en lo relativo a las condiciones socioeconómicas que limitan el ingreso, la permanencia y la graduación de los estudiantes.

Como resultado de la historia de baja cobertura de la educación superior mexicana, existe una considerable proporción de estudiantes de primera generación, es decir, que son los primeros miembros de su familia en ingresar a la educación superior (De Garay, 2001) lo que tiene implicaciones no solamente socioeconómicas sino también sobre el capital cultural con el que cuentan los estudiantes para su desenvolvimiento dentro de las instituciones educativas. Casillas y col, 2007).

Se reconoce la importancia que ha tenido el apoyo económico de las becas, especialmente del PRONABES, para la permanencia de los estudiantes (Bracho, 2007; Miller, 2009; Silva y Rodríguez, 2012), pero es necesario precisar que si bien el apoyo económico es fundamental para la permanencia del estudiante, la inclusión estratégica de actividades de tutoría dentro del programa puede ser determinante en la compensación de condiciones de riesgo de abandono derivadas de otros tipo de carencias.

### **3.3 El ingreso a las licenciaturas de la UNAM**

Los estudiantes de licenciatura de la Universidad Nacional Autónoma de México cursan por un proceso de selección que se basa en el desempeño mostrado por los solicitantes, ya sea a lo largo de sus estudios de educación media superior dentro de la institución, en alguno de los nueve planteles de la Escuela Nacional Preparatoria o del Colegio de Ciencias y Humanidades, o en el Concurso de selección abierto a quienes han concluido la educación media en cualquiera de los establecimientos reconocidos por el sistema educativo mexicano.

Guzmán y Serrano (2009) evidenciaron la importancia de factores de carácter socioeconómico, familiar, cultural y académico de los jóvenes que presentan el concurso de selección para ingreso a las licenciaturas de la UNAM. Afirman que el análisis de los datos recabados entre los aspirantes mostró la existencia de una mayor oportunidad de ingreso para los estudiantes de más altos recursos económicos. Los aspectos familiares mostraron también tener impacto: los aspirantes aceptados con mayor frecuencia son aquellos cuya madre contaba con un nivel mínimo de escolaridad de educación media superior, lo que según las autoras pone en evidencia la trascendencia del acompañamiento materno a lo largo de los estudios del estudiante; se señaló también como factor significativo para la aceptación en la UNAM que los jóvenes tuvieran acceso a recursos culturales. En el aspecto académico se estableció la relevancia del desempeño en

los estudios de bachillerato y particularmente el promedio obtenido en este nivel.

#### **4. El rezago y el abandono escolar en la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia de la UNAM**

La Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia (FMVZ) de la UNAM imparte una sola carrera, que se cursa de manera presencial en 10 semestres. En el año 2001 ingresaron a la carrera de medicina veterinaria y zootecnia (MVZ) 424 estudiantes, mientras que la generación 2014 está constituida por 602 alumnos. En el plan de estudios actual, instaurado en 2006, los primeros 7 semestres están integrados por materias teóricas y teórico-prácticas; los tres últimos semestres se encuentran divididos en dos periodos (hemisemestres), la mitad de ellos para el estudio de temas teóricos y en los otros tres los programas son eminentemente prácticos y se llevan a cabo en las instalaciones de granjas y ranchos de la facultad u otros sitios donde se adquieren destrezas para la práctica de la clínica y la producción animal.

Considerando la complejidad del fenómeno de abandono escolar, y tratando de contribuir a su conocimiento desde una perspectiva interaccionista, el objetivo de este estudio fue buscar la posible relación entre algunos de los indicadores de desempeño escolar que tuvieron en el bachillerato los estudiantes de la Facultad y las tasas de irregularidad, rezago y abandono que exhibieron las generaciones 2000 a 2011 en la carrera.

##### **4.1 Método**

Se recabaron y analizaron los datos publicados en el Portal de Estadísticas Universitarias la UNAM<sup>6</sup> y aquellos contenidos en los registros escolares elaborados por la División de Estudios Profesionales de la FMVZ, relativos a la inscripción, regularidad, rezago, egreso, y titulación y sobre la suspensión de la inscripción por parte del estudiante.

<sup>6</sup><http://www.estadistica.unam.mx/perfiles/index.php>

A partir de las cifras sobre las solicitudes de ingreso a la licenciatura de la UNAM se obtuvo el porcentaje de atención de la demanda que la institución ha tenido en los últimos años, con el fin de determinar en qué medida la modificación de la atención de la demanda puede contribuir a aumentar la selectividad de los estudiantes que ingresan al nivel superior.

Se recabaron además los datos sobre los antecedentes escolares que tuvieron en el bachillerato los estudiantes que ingresaron entre 2001 y 2012 a la FMVZ. Como indicadores de su desempeño escolar en ese nivel escolar precedente se calcularon los porcentajes de la población que en cada generación cumplían de manera independiente con los siguientes criterios: 1) Conclusión de los estudios de bachillerato en los tres años previstos en el plan de estudios, 2) No haber presentado ningún examen extraordinario, 3) Haber obtenido un promedio escolar mayor a 8 o a 8.5.

En el caso de la carrera de medicina veterinaria y zootecnia la reglamentación institucional establece un período de 7 años y medio como límite máximo en el que el estudiante puede inscribirse a cursos, después del cual se le permite presentar exámenes extraordinarios hasta concluir sus estudios. Así, el estudiante puede suspender temporalmente sus estudios y retomarlos dentro del límite indicado. Por esta razón resulta difícil identificar un momento en el cual puede considerarse que el estudiante ha desertado.

Para el desarrollo de este trabajo y la construcción de indicadores se utilizaron las siguientes definiciones operacionales de las variables consideradas:

*Egreso.* Número de estudiantes de cada generación que han cubierto el 100% de los créditos de la carrera.

*Regularidad.* Número de estudiantes que han aprobado la totalidad de las materias del plan de estudios correspondientes al avance propio de su generación.

*Rezago:* Este aspecto fue caracterizado con base en la reprobación de un número tal de créditos que hace muy poco probable que el estudiante pueda lograr regularizarse y terminar sus cursos en los cinco años posteriores al ingreso de su generación. Un estudiante se consideró rezagado cuando su avance escolar reportaba el adeudo de un número de créditos igual o superior al correspondiente a las tres materias de mayor valor crediticio del último semestre que debía haber cursado su generación. Sin embargo, transcurridos diez semestres después del ingreso a la carrera, todo estudiante que no hubiera cubierto el 100% de los créditos del plan de estudios fue considerado como rezagado.

*Abandono:* Por la dificultad señalada para identificar el abandono definitivo de la carrera, dada la normatividad institucional que permite la reinscripción después de una suspensión temporal de los estudios, en este trabajo nos referimos, más que al abandono de la carrera, a la *Interrupción de la inscripción*. Consideramos esa interrupción como un indicador de abandono cuando la generación todavía se encuentra dentro de los límites permitidos de inscripción (7.5 años). Calculamos el porcentaje de estudiantes por generación que teniendo oportunidad de inscribirse no lo han hecho en los últimos dos y tres años consecutivos, como indicadores de un probable abandono escolar.

Los porcentajes de las variables definidas con respecto al número de estudiantes de cada generación fueron calculados. Se construyeron figuras que permitieran comparar gráficamente los datos generacionales e identificar la posible existencia de una tendencia de correlación entre la información correspondiente al desempeño de los estudiantes en el bachillerato y las tasas de egreso, regularidad, titulación, rezago y abandono que exhibieron las generaciones en su tránsito por la Facultad.

## 4.2 Resultados

Aún cuando, como ha sido señalado, en el periodo estudiado se crearon numerosas instituciones de educación superior en el país, la demanda de ingreso a las licenciaturas de la UNAM continuó en aumento. En el ciclo escolar 2012-13 se recibieron casi 100 000 solicitudes más para ingreso que en el ciclo 1999-2000. A pesar de que en ese periodo se crearon dentro de la institución nuevas carreras y se abrieron más plazas incrementando en un 20% la matrícula de las facultades y escuelas, el porcentaje de atención de las solicitudes de ingreso se redujo. Así, mientras en 1999, la institución pudo atender la demanda del 28% de los 127,775 aspirantes a licenciatura, para conformar la Generación 2013, de los 226,769 solicitantes, fue aceptado el 19%. Los datos correspondientes a los porcentajes de admisión de cada año en el lapso entre 2000 y 2013 se muestran en la Figura 1.

Los datos mostraron que a partir del año 2002 se estableció una tendencia de disminución progresiva de la fracción de aspirantes que la UNAM acepta en sus licenciaturas, lo cual se traduce en una selección mayor de los estudiantes que capta la institución. En otros términos, aproximadamente sólo 1 de cada 5 aspirantes logró ingresar en el año 2013.

En concordancia con esta mayor selección, el análisis de los antecedentes escolares de los estudiantes que ingresaron a la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia de la

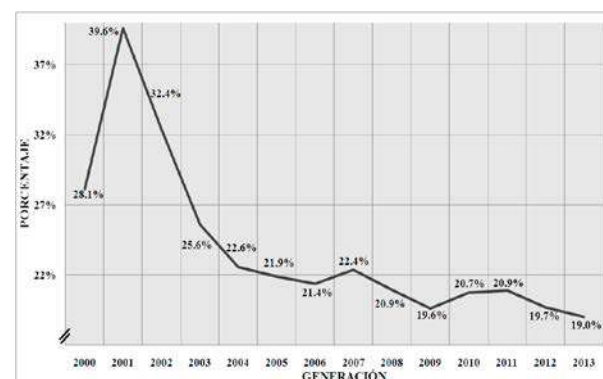


Fig. 1 Porcentaje de la totalidad de aspirantes a las licenciaturas de la UNAM que ingresó a la institución (2000-2013). En este periodo, la demanda atendida por la UNAM en el nivel de licenciatura tuvo una reducción ligeramente superior a 9 puntos porcentuales.

UNAM, mostró que los estudiantes habían tenido un desempeño escolar en el bachillerato, que en términos de los datos utilizados como indicadores, ha mejorado de generación en generación, como puede observarse en la Tabla 1.

Las variables de desempeño en la carrera de MVZ:

*Egreso:* Los datos de egreso muestran que a los 5 años de haber iniciado sus estudios, menos de 25% de los estudiantes logra obtener el 100% de los créditos de la carrera. En este aspecto ha habido poca variación porcentual a lo largo de los años, únicamente la generación 2009 se ha acercado al 30% de egreso en el tiempo reglamentario de 5 años a partir del ingreso.

Un semestre después, a los 5 años y medio del ingreso, el porcentaje de egreso se eleva alrededor de 10 puntos porcentuales y continúa incrementándose, de manera que a los 7 años y medio alcanza un valor entre 62 y 69%. Por su parte la titulación, como se puede apreciar en la Tabla 2, tampoco muestra indicios de mejoría relacionada con los indicadores de bachillerato, ya que haciendo un corte en septiembre de 2013, el porcentaje de titulación parece reflejar solamente la variación debida al tiempo transcurrido desde el ingreso de cada generación.

Tabla 1 Desempeño en el Bachillerato de los estudiantes de MVZ

Generación	Conclusión en 3 años	Sin repetir alguna materia	Sin presentar algún Examen Extraordinario	Promedio >8	Promedio >8.5
2001	68.16%	63.44%	33.25%	45.52%	21.70%
2002	74.03%	68.83%	38.53%	48.27%	24.89%
2003	62.50%	55.93%	30.08%	46.82%	19.92%
2004	68.48%	57.82%	35.60%	48.07%	21.54%
2005	69.30%	59.94%	38.01%	48.54%	26.32%
2006	68.17%	56.76%	36.87%	51.72%	25.73%
2007	68.68%	55.11%	39.04%	50.31%	23.80%
2008	79.38%	65.98%	44.95%	57.11%	26.19%
2009	84.50%	67.15%	43.18%	58.88%	25.00%
2010	90.94%	65.05%	43.20%	57.28%	26.05%
2011	86.67%	64.38%	43.43%	65.52%	26.67%
2012	82.35%	55.97%	36.54%	53.83%	26.56%

Tabla 2 Titulación por generaciones

Gen.	Total	Alumnos titulados	% Alumnos titulados
2001	424	254	59.91%
2002	482	303	62.86%
2003	470	276	58.72%
2004	471	280	59.45%
2005	484	251	51.86%
2006	477	184	38.57%
2007	523	140	26.77%
2008	532	36	6.77%

*Regularidad:* Las cifras de regularidad por generación muestran amplias variaciones de un año a otro. Al finalizar el primer año de la carrera, el porcentaje de estudiantes regulares por generación tuvo un valor creciente para las generaciones 2006 a 2009, alcanzando un 60% en 2009. Si bien esto podría haberse relacionado con los antecedentes de mejoría creciente de los parámetros de desempeño del bachillerato, a partir de 2010 ese valor descendió para colocarse en cifras menores al 50%, salvo en 2012 en que rebasó ligeramente este valor.

Durante el semestre 2014-1 dejando de lado a la generación de primer semestre, cuyos miembros necesariamente son regulares, la generación 2013 inscrita en 2° año cuenta con 50% de estudiantes regulares, la 2012 con 36.7%; la 2011 con 34.47% y la 2010 con 34.2%. Como puede observarse en la Figura 2, el porcentaje de regularidad en cada generación tiene el valor más elevado al concluir el primer año, y el descenso más marcado ocurre generalmente al finalizar el segundo año de la carrera, pero este no fue el caso de las generaciones 2010 y 2011.

*Rezago:* En el periodo estudiado, el porcentaje de rezago de la generación al finalizar el quinto año de estudios mostró amplias variaciones, llegando a ser hasta de 70.87% para la generación 2005, sin que pudiera esbozarse una posible relación con los antecedentes de desempeño en el bachillerato, como se muestra en la Figura 3.

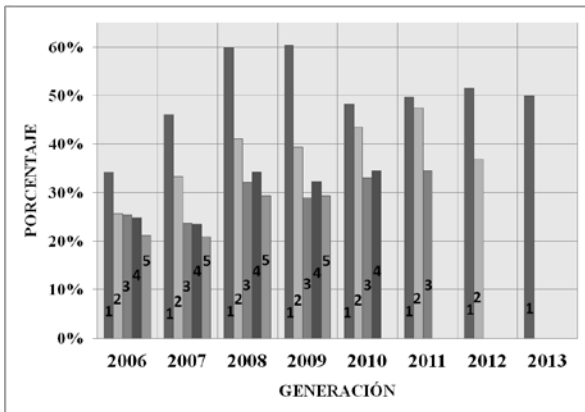


Fig.2 Porcentaje de regularidad por año en cada generación en el semestre 2014-1. El número dentro de la barra indica los años cursados por cada generación, de manera que las generaciones más recientes no cuentan aún con todos los valores.

Por otro lado, la similitud de las cifras de rezago obtenidas en el caso de las generaciones 2006 a 2009 podría tener una mayor relación con la puesta en operación de un nuevo plan de estudios en 2006 que con los antecedentes del bachillerato de los estudiantes.

**Abandono:** Intentando caracterizar una tasa de abandono temprano, se identificó la fracción de estudiantes que no se reinscribieron al segundo año de la carrera, encontramos porcentajes relativamente pequeños y que aún siendo distintos en cada generación, no exhiben variaciones sustanciales, ni una tendencia franca de reducción que pudiera relacionarse, por ejemplo, con el porcentaje ascendente de estudiantes que obtuvieron un promedio superior a 8 en el bachillerato, como se observa en la Figura 4

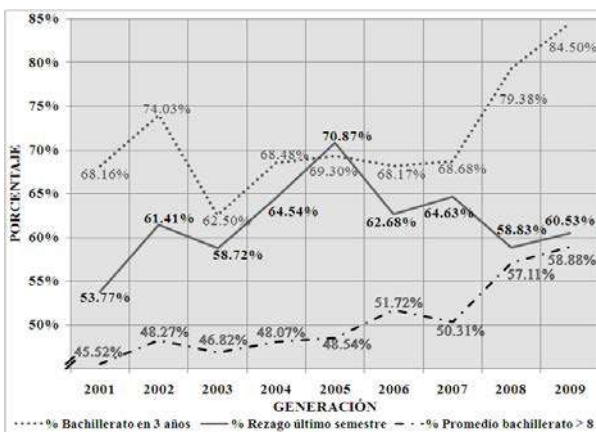


Fig.3 Porcentaje de rezago que presentan las generaciones al concluir el quinto año de estudios. Las cifras de los indicadores de desempeño en el Bachillerato muestran una tendencia ascendente que no se refleja en las cifras de rezago.

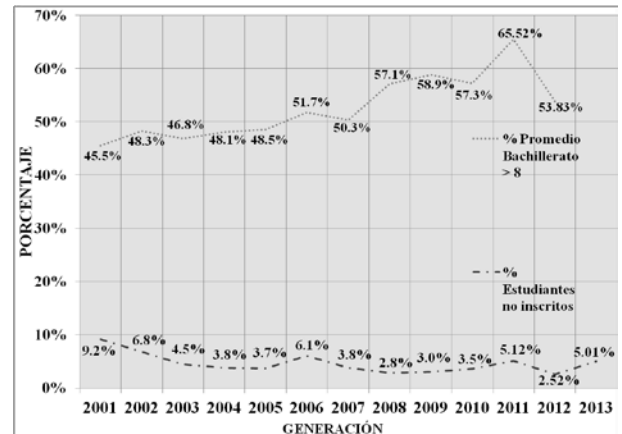


Fig. 4 Porcentaje de estudiantes de cada generación con promedio de Bachillerato superior a 8 y porcentaje de estudiantes que no se inscribieron al segundo año de la carrera.

**Interrupción de la inscripción:** El abandono de los estudios ocurre en cualquier momento de la carrera y del semestre escolar, pero difícilmente es detectado por la institución antes del periodo de inscripciones. Aún así, cuando un estudiante no realiza su inscripción, ello no significa que ya ha tomado la determinación de abandonar la escuela. Como indicio de un probable abandono calculamos el porcentaje de estudiantes que estando dentro del tiempo reglamentario en el que tienen derecho a inscripción, no llevaron a cabo los trámites correspondientes por dos y tres años. Como puede observarse en la Figura 5, los valores en ambos casos son relativamente bajos.

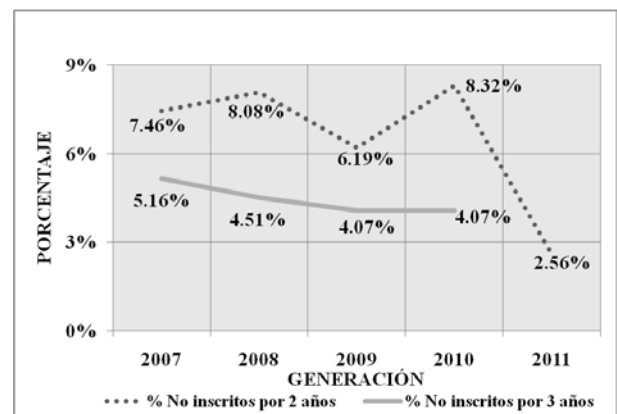


Fig.5 Porcentaje de estudiantes de cada generación con posibilidad de inscripción que no se han matriculado en dos y tres años.

Como se indicó previamente, una proporción importante de los estudiantes extienden su permanencia en la Facultad de manera que las generaciones van aumentando su tasa de

egreso a lo largo de los 7 años y medio en que la inscripción a los cursos es permitida.

#### 4.3 Conclusiones

A partir de los datos analizados fue constatada la reducción del porcentaje de atención a la demanda de ingreso que ha tenido la UNAM en los últimos años. Fue mostrado asimismo un aumento claro en los valores de los indicadores de rendimiento escolar en el bachillerato de las generaciones de estudiantes que ingresaron a la FMVZ entre 2000 y 2012. No obstante, esta mejoría no se vio reflejada en un progreso de la regularidad de los estudiantes en su tránsito por la Facultad, ni en un aumento consistente de la tasa de egreso.

Dadas las limitantes de este trabajo, al utilizar únicamente datos globales de las generaciones de estudiantes, que no permiten un manejo estadístico más allá de lo descriptivo, no fue posible correlacionar los aspectos de desempeño individual en el bachillerato con el correspondiente al de los estudios de licenciatura.

Desde una perspectiva interaccionista, que considera al abandono escolar como un fenómeno complejo y multifactorial, los datos evidencian la necesidad de investigar más allá de los antecedentes escolares y de otros aspectos centrados en los estudiantes. Si bien es necesario conocer las características de los jóvenes que habiendo ingresado a una institución de educación superior, terminan por abandonar sus estudios: su perfil escolar, vocacional, social, económico, de género, étnico, su trayectoria escolar, sus razones para dejar la escuela, etc., es imperativo también investigar los aspectos que se ponen en juego dentro de la organización de la institución educativa. Dentro de los elementos relativos a la institución es necesario identificar, por ejemplo, aspectos de la organización institucional, del plan de estudios, de las exigencias de la enseñanza práctica, de las concepciones pedagógicas y técnicas didácticas que se ponen en práctica, de las

estrategias orientadas a la equidad y a la corrección de problemas, etc. Es necesario identificar además la posible presencia dentro de la operación del plan de estudios de momentos críticos de incremento de la tasa de repetición de cursos y de rezago que pudieran eventualmente contribuir a que los jóvenes tomen la decisión de abandonar sus estudios.

#### Agradecimientos

Los autores agradecen el apoyo brindado por el Ing. Jesús Peña y la PMVZ Karla Aranza Luévanos.

#### Referencias

- Aina, C. (2013). Parental Background and University Dropout in Italy. *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, 4 (65), 437-456.
- ANUIES (2006) Consolidación y avance de la educación superior en México. Elementos de diagnóstico y propuestas.
- ANUIES. (2012). Inclusión con responsabilidad social. Elementos de diagnóstico y propuestas para una nueva generación de políticas de educación superior. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. Colección Documentos.
- Berger, J. B., & Milem, J. F. (2000). Organizational behavior in higher education and student outcomes. In J. C. Smart (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research XV*. New York: Springer.
- Bridgeland, J. M., Dilulio Jr., J. J., & Morison, K. B. (2006). *The Silent Epidemic: Perspectives of High School Dropouts*. Washington, D.C: Civic Enterprises.
- Brunner, J.J., Santiago, P., García, C., Gerlach., J. and Velho, L. (2008). *OECD Reviews of Tertiary Education*. México: OCDE.
- Bui, KVT. (2002). First-generation college students at a four-year university: Background characteristics, reasons for pursuing higher education, and first-year experiences. *College Student Journal*, 36(1): 3-11.
- Campbell, C.M. & Mislavy, J. L. (2012-2013). *Student Perceptions Matter: Early Signs of Undergraduate*



- Student Retention/attrition. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 4(14): 467-493.
- Casillas, M. Chain, R.R. y Jacome A.N. (2007) Origen social de los estudiantes en la Universidad Veracruzana. *Revista de Educación superior XXVI* (2)142 p.7-29
- Chen, R.; Des Jardins, S.L. Exploring the Effects of Financial Aid on the Gap in Student Dropout Risks by Income Level Research in Higher Education, v49 n1 p1-18 Feb 2008
- Chen, R. (2012). Institutional Characteristics and College Student Dropout Risks: A Multilevel Event History Analysis. *Res. High. Educ.*, 53, 487–505.
- Chen, R. & Carroll, C.D. (2005). First Generation Students in Postsecondary Education. National Center for Educational Statistics. US Department of Education Sciences. NCES. Extraído el 12 de mayo de 2013 desde <http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2005171>
- Colding, B., Husted, Leif., Hummelgaard, Hans. (2009). Educational Progression of Second-Generation Immigrants and Immigrant Children. *Economics of Education Review*, 4 (28): 434-443.
- Comisión Europea (2012) Estrategia Europa 2020. Extraído el 2 de septiembre de 2013 desde [http://ec.europa.eu/europe2020/europe-2020-in-a-nutshell/index\\_es.htm](http://ec.europa.eu/europe2020/europe-2020-in-a-nutshell/index_es.htm)
- De Garay, A. (2001). Los actores desconocidos: *Una aproximación al conocimiento de los estudiantes*. México: ANUIES. Colección Biblioteca de la Educación Superior. Serie Investigaciones.
- Dias, D., Marinho-Araújo, C., Almeida, L., and Amaral, A. (2011). The democratisation of access and success in higher education: the case of Portugal and Brazil. *Higher Education Management and Policy*, 23 (1).
- Engle, J. y Tinto, V. (2008). Moving beyond access: College Success for Low-income, First generation students. Peel Institute. Extraído el 14 de Julio de 2010 desde [http://www.coenet.us/files/files-Moving\\_Beyond\\_Access\\_2008.pdf](http://www.coenet.us/files/files-Moving_Beyond_Access_2008.pdf)
- Flashman, J. (2013). A Cohort Perspective on Gender Gaps in College: Attendance and Completion. *Res High Educ.*, 54, 545–570.
- Foro Mundial de Dakar. (2000) Marco de Acción Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes. Foro Mundial sobre la Educación. Dakar, Senegal, 26-28 de abril de 2000 Extraído el 2 de agosto de 2012 desde <http://www.unesco.org/education/wef/en-conf/dakframspa.shtm>
- Gil, A. M., Mendoza, R. J., Rodríguez, G.R., y Pérez, G.M. (2009) Cobertura de la educación superior en México: Tendencias, retos y perspectivas. México. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, Dirección de Medios Editoriales.
- Guzmán, G. C. y Serrano, Sánchez. O. V. (2009). Las puertas del ingreso a la educación superior: el caso de la licenciatura de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). X Congreso Nacional de Investigación Educativa | Área 10: Interrelaciones Educación-Sociedad COMIE, Veracruz, Ver.
- Kingston, E. (2008). Emotional Competence and Drop-Out Rates in Higher Education. *Education & Training*, 2(50),128-139
- Mastekaasa, A. & Smeby, J. (2008). Educational choice and persistence in male- and female-dominated fields. *High Educ.*, 55,189–202.
- Miller, C.D. (2011). Biculturalism among Indigenous College Students. Ph.D. Dissertation, Oregon State University.
- Nora, A. y Cabrera, A. F. (1996). “The role of perceptions of prejudice and discrimination on the adjustment of minority students to college”. *Journal of Higher Education* 67: 119-148
- OECD (2004d). *Career Guidance and Public Policy: Bridging the Gap*, Paris:OECD.
- OECD (2005) Education at a Glance. OECD Indicators 2005. Paris
- OECD (2008a) Tertiary Education in Mexico. Paris.
- OCDE (2008b) Higher Education To 2030 – Volume 1: Demography. OECD.
- OCDE (2012), *Education at a Glance 2012: OECD Indicators*, OECD Publishing. Extraído el 3 de noviembre de 2012 desde <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2012-en>

- OCDE (2013), *Education at a Glance 2013: OECD Indicators*, OECD Publishing.
- OEI. (2010). *La educación que Queremos para la Generación de los Bicentenarios: Metas Educativas 2021*. España: OEI.
- Pascarella, E.T., Pierson, C.T., Wolniak, G.C. y Terenzini, P.T. (2004) First-Generation College Students. Additional Evidence on College Experiences and Outcomes. *The Journal of Higher Education*, 75 (3): 249-284.
- Perna, L. & Thomas, S. (2006). A framework for reducing the college success gap and promoting success for all. Commissioned report for the national symposium on postsecondary student success: Spearheading a dialog on student success. National Postsecondary Education Cooperative.
- Princiotta, D. & Reyna, R. (2009). *Achieving Graduation for All: A Governor's Guide to Dropout Prevention and Recovery*. Washington, D.C: National Governors Association. Center for Best Practices.
- Silva-Laya, M. (2012) *Equidad en la Educación Superior en México: La necesidad de un nuevo concepto y nuevas política*. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas* 20(4).
- Silva, L. M., y Rodríguez, A. (2012). EL 1er año universitario entre jóvenes provenientes de sectores de pobreza. Un asunto de equidad. ANUIES. Biblioteca de la Educación Superior. Extraído el 3 de septiembre de 2013 desde <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/965>
- Terenzini, P. T., Springer, L., Yaeger, P. M., Pascarella, E. T. y Nora, A. (1996). First generation college students: Characteristics, experiences, and cognitive development. *Research in Higher Education*, 37, 1–22.
- Thayer, P. B. (2000). *Retention of students from first generation and low income backgrounds*. Washington, DC: Council for Opportunity in Education.
- Tinto, V. (1987). *Leaving College: Rethinking the causes and cures of student attrition*, Chicago: University of Chicago Press.
- Tinto, V. (1992). Student attrition and retention en B. R. Clark & G. R. Neave (Eds.). *The encyclopedia of higher education*. Oxford, England: Tarrytown: Pergamon Press.
- Titus, M. A. (2004). An examination of the influence of institutional context on student persistence at 4-year colleges and universities: A multilevel approach. *Research in Higher Education*, 45(7), 673–699.
- Trow, M. (1974). *Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education. Policies for Higher Education, from the General Report on the Conference on Future Structures of Post-Secondary Education*. Paris: OECD.
- UNESCO. (2009). *Informe General. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. Sede de la UNESCO, París, del 5 al 8 de julio de 2009.
- Valdez, C. (2010). *The Human Spirit and Higher Education: Landscapes of Persistence in First Generation Students of Color*. , Ph.D. Dissertation, Oregon State University.
- Wells, R. S., Seifert, T. A., Saunders, D, B. (2013). Gender and Realized Educational Expectations: The Roles of Social Origins and Significant Others. *Res High Educ*, 54,599–626.

## FACTORES DE ABANDONO ESCOLAR EN LAS CARRERAS DEL ÁREA DE LAS CIENCIAS BIOLÓGICAS, QUÍMICAS Y DE LA SALUD DE LA UNAM

Línea Temática 1 (Factores asociados al abandono. Tipos y perfiles de abandono)

ERAZO, Leydy  
VALLE, Rosamaría  
ROJO, Laura  
CAMPILLO, Magda  
RUIZ, José Arturo

Universidad Nacional Autónoma de México- MÉXICO D.F.  
e-mail: erazo25@gmail.com

**Resumen.** El abandono escolar en la educación superior constituye una preocupación mundial abordado desde diferentes perspectivas. De acuerdo a Tinto (1993) para comprender los factores del abandono hay que enfocarse en las condiciones estructurales de las universidades, las características sociales e intelectuales y los mecanismos de integración. Se describe un estudio realizado en el año 2012 y 2013 que tuvo como objetivo identificar los motivos de abandono de estudiantes de las carreras del área de ciencias biológicas, químicas y de la salud de la UNAM, inscritos en 2007 y 2008 con dos tipos de avance escolar: abandono (0% de créditos aprobados) y rezago extremo (entre 1 y 25%), al que se considera de alto riesgo de abandono. Se usó una metodología cualitativa con tres grupos focales. En total participaron 17 personas de las cuales 15 habían dejado los estudios de educación superior y dos habían cambiado de institución para continuar otras carreras. Los resultados se obtuvieron por medio de análisis de contenido y se clasificaron en motivos principales, secundarios y en sugerencias para disminuir el abandono. En los primeros predominaron los de tipo económico, específicamente, la falta de recursos, seguido de los problemas de salud. Entre los motivos específicos secundarios más mencionados fueron la falta de orientación y preparación académica, se volvieron a mencionar los motivos económicos relacionados con la necesidad de trabajar, la falta de recursos y los costos de transporte. También se mencionaron los factores institucionales, familiares y personales. Las sugerencias más relevantes, tratadas por los estudiantes, son proporcionar orientación vocacional integral desde el bachillerato, tener personal capacitado para ofrecer los servicios de orientación, mejorar la información para cambios de carrera internos o a sistemas de educación abierto y a distancia y contar con funcionarios accesibles y capacitados para proporcionar apoyo y orientación a los estudiantes. Se concluye que la decisión de abandonar es multifactorial, los motivos mencionados coinciden con los reportados en revisión de la literatura, aunque predominaron los de tipo económico, en parte, debido a las inversiones para comprar materiales de trabajo y libros y, por otro lado, las académicas debido a que los estudiantes seleccionaron las carreras bajo presión de tiempo y tomaron la decisión sin tener la información suficiente sobre los requisitos y exigencias.

**Descriptor o Palabras Clave:** Cualitativo, Grupos Focales, Abandono Escolar, Educación Superior, Deserción.

## 1 Introducción

Para comenzar a hablar del abandono escolar, es importante comprender a qué se refiere, aunque a primera vista pareciera claro que implica dejar los estudios, su definición y estudio es un tema en discusión. En español se usan los términos deserción y abandono de manera indistinta para referirse a la interrupción de los estudios; sin embargo, abordar el fenómeno involucra aspectos conceptuales y metodológicos complejos debido a que ha sido analizado de diferentes maneras.

De acuerdo a Tinto (1989) el abandono puede ser analizado desde la perspectiva estatal, institucional o individual con implicaciones diferentes en cada nivel. Desde el punto de vista estatal el abandono representa un problemática que dificulta la tarea de aumentar la tasa de personas que acceden a la educación superior, por lo cual atenderlo sirve para que los organismos educativos establezcan políticas para intervenir en la problemática (González 2006).

Para las instituciones todos los sujetos que dejan los estudios en la universidad pueden ser clasificados como desertores y representan una problemática para cumplir con la misión de formar ciudadanos para el mercado laboral y para dar cuenta de sus niveles de calidad educativa (Díaz Peralta, 2008). En este nivel atender el abandono exige grandes retos metodológicos para identificarlo y hacerle seguimiento por lo que se requiere establecer aspectos conceptuales importantes. Martínez Rizo (2001) plantea tres aspectos a precisar para definir el abandono en las instituciones: 1) si, después de cursar varios semestres, un alumno deja de inscribirse en el siguiente, no es claro (salvo si la ausencia se deba a fallecimiento u otra circunstancia irreversible) que no reanudará sus estudios cierto tiempo después. ¿A partir de qué momento se considerará desertor?, ¿desde que deja de reinscribirse o cierto tiempo después?, 2) no es lo mismo un cambio de institución, o inclusive solamente de carrera, dentro de la

misma institución, que una salida para dedicarse a otras actividades distintas de los estudios. ¿Deben considerarse por igual desertores a quienes cambiaron de carrera o institución o a quienes sólo cambiaron a otra?, 3) ¿Deben considerarse deserciones los casos de personas que se inscriben a una carrera y no se presentan desde el inicio de la misma, o más bien debe ajustarse el dato de inscripción inicial? Una vez se aclaran este tipo de cuestiones el siguiente reto está en establecer la manera de registrar la información, sujeto a los recursos de los que disponga la institución (p. 31).

En las universidades mexicanas se utilizan las metodologías de trayectorias escolares para realizar el seguimiento al avance de las generaciones (cohortes) de estudiantes, desde su ingreso hasta la finalización de los estudios, lo cual permite conocer la situación de abandono, el progreso de los estudiantes, generar información sobre rezago, egreso y titulación (Valle, Rojas, & Villa, 2001). Realizar estos estudios demanda múltiples retos metodológicos que han sido abordados por Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior ANUIES (2001).

Otros autores han propuesto que el abandono debe ser estudiado de acuerdo al momento en el que ocurre para clasificarlo en tres grandes tipos: a) precoz, cuando la persona que habiendo sido admitida por la institución de educación superior no se matricula, b) temprano, en el caso del estudiante que abandona sus estudios en los dos primeros semestres del programa o el primer año – etapa donde se produce cerca de un 30% de los abandonos, (Cabrera, Bethencourt, Alvarez, & González, 2006) y c) tardío cuando el estudiante abandona los estudios en los últimos semestres (Castaño, Gallón, Gómez, & Vásquez, 2004).

Para los individuos el abandono ha sido abordado como el fracaso para completar un determinado curso de acción o alcanzar la meta deseada por la que se ingresó a una

institución de educación superior (Tinto, 1993); sin embargo, algunas investigaciones muestran que para los estudiantes no necesariamente representa un fracaso o una pérdida, algunos lo interpretan como un paso positivo para conseguir una meta o como una ganancia en experiencia, aunque haya sido por corto tiempo, que puede ayudarles a seguir adelante en los proyectos de vida. (Tinto, 1989; Quinn, Thomas, Slack, Casey, Thext, & Noble, 2005).

Lo anterior muestra a grandes rasgos que existen diversas maneras de abordar el abandono para definirlo y estudiarlo. Estas discusiones conceptuales y metodológicas han constituido razones por las que cada institución o sistema educativo emplea métodos que responden a sus necesidades particulares, mientras que la comprensión del fenómeno se torna compleja.

Un tema en el que sí existe mayor acuerdo es sobre los múltiples impactos negativos que conlleva el abandono escolar. Aunque es difícil valorar las consecuencias, se estima que para los gobiernos el abandono representa pérdidas económicas, así como obstáculos para incrementar la formación en educación superior, cuando se ha mostrado una relación positiva entre educación y crecimiento económico (Durán, Pérez, Reverón, & Rodríguez, 2007). Un reporte sobre América Latina indica que en México el costo anual por el abandono de los estudiantes de las universidades públicas asciende a 141 millones de dólares, lo anterior implica que los recursos destinados a la formación de mano de obra más calificada para las sociedades no son bien invertidos y que a largo plazo no se tendrá el resultado esperado de tener ciudadanos más educados (González, 2006). Los estudiantes desertores formarán parte de los ciudadanos con menor nivel educativo, menores posibilidades de competir en el mercado laboral y mayores posibilidades de perpetuar los círculos de pobreza a largo plazo (ANUIES 2007; OCDE, 2012).

En el marco institucional, el abandono simboliza un fracaso tanto económico como en el logro de las metas. Las instituciones invierten en la formación de estudiantes, en particular, las universidades públicas reciben de la nación los recursos financieros para la formación de profesionales, por lo que deben rendir cuentas a la sociedad sobre sus resultados (Valle, Rojas, & Villa, 2001). Por cada estudiante que no completa su licenciatura se tienen pérdidas cercanas a \$26,867 dólares (OCDE, 2011), esto supone un disminución de ingresos en el futuro y una marca de ineficiencia al no cumplir el objetivo de formar profesionales para el desarrollo de la sociedad. En algunos países como Estados Unidos o Inglaterra, se han establecido mecanismos de condicionamiento para que las instituciones logren acceder a más recursos financieros en la medida que mejoran los indicadores de abandono (González, 2006; Quinn, et al., 2005).

En el plano individual, como en la visión de la sociedad, no obtener el título o abandonar los estudios de manera definitiva conlleva carecer de la suficiente preparación para atender las demandas del mercado laboral donde se requiere mano de obra especializada, así pues aumentan las posibilidades de tener empleos con salarios más bajos en comparación con las personas que obtienen un título universitario (ANUIES, 2007). Además, el abandono se considera un fracaso personal del individuo ya que no logra alcanzar las metas establecidas por la institución, se siente frustrado por no lograr responder a los requerimientos académicos, lo que a su vez repercute en bajos niveles de autoestima y autoconcepto (Fernández, Mena, & Rivière, 2012).

En este trabajo se describe un estudio sobre los motivos de abandono escolar de la Universidad Nacional Autónoma de México que forma parte de una investigación cualitativa más grande que incluyó, además del área de conocimiento de las ciencias biológicas, químicas y de la salud, carreras de

las otras cuatro áreas (ciencias físico matemáticas y de las ingenierías; ciencias biológicas, químicas y de la salud; ciencias sociales; y humanidades y de las artes). Asimismo, este estudio proporciona información para la creación del cuestionario de abandono escolar en el contexto del proyecto de intervención educativa ALFA GUÍA.

## 2. Factores de abandono

El abandono es un fenómeno influido por múltiples factores que han sido estudiados durante más de cuatro décadas. En esta sección se describen algunos factores individuales, psicológicos, académicos, del profesorado e institucionales.

Los factores individuales demográficos incluyen el género, ingreso económico y educación de los padres. Las investigaciones no indican que una variable en particular pueda explicar el abandono; sin embargo, se ha identificado mayor riesgo de abandonar los estudios cuando los estudiantes ingresan con mayor edad, tienen menores recursos económicos para solventar los gastos de la educación y cuando la educación de los padres es de nivel básico o secundaria en comparación con los estudiantes con padres de nivel educativo universitario (Cabrera, Nora & Castañeda, 1992; Cabrera, Bethencourt, Alvarez & González, 2006; Lassibille, & Navarro, 2008; O'Neil, 2011; Tinto, 1993).

Los factores psicológicos se centran en las disposiciones personales de los estudiantes que dejan los estudios en comparación con los que persisten. Quienes abandonan los estudios universitarios manifiestan niveles más bajos de metas, menor compromiso, menos satisfacción con la carrera y con la institución y menor motivación para continuar los estudios. (González, Álvarez, Cabrera, y Bethencourt, 2007; Lassibille, & Navarro, 2008; O'Neil, 2011; Tinto, 1993).

Los factores académicos incluyen las habilidades y conocimientos necesarios para responder a las demandas académicas de nivel superior que tienen los individuos al momento de ingresar a la universidad. Se ha identificado cómo los estudiantes que abandonan muestran estrategias de estudio inadecuadas, preparación y desempeño académico más bajo, percepciones negativas de sus capacidades para hacer frente a las demandas académicas de la carrera, que le da poca formación práctica y que los contenidos son poco útiles (Arulampalam, Naylor, & Smith, 2001; Cabrera, Bethencourt, Alvarez & González, 2006; González, Álvarez, Cabrera & Bethencourt, 2007; Lassibille, & Navarro, 2008).

En los factores relacionados con el profesorado se ha encontrado que los estudiantes que abandonan los estudios perciben relaciones negativas en la interacción con los profesores, y consideran que reciben poca información y orientación a lo largo de la carrera. (Cabrera, Bethencourt, Alvarez & González 2006; González, Álvarez, Cabrera, & Bethencourt, 2007)

Factores institucionales como el tamaño de la universidad y los requisitos de ingreso a la institución se han estudiado en menor medida sin obtener una respuesta clara. En las instituciones de gran tamaño es mayor la posibilidad de tener variados grupos sociales e intelectuales, pero menor la de establecer interacciones entre los estudiantes y el profesorado (Tinto, 1993). En tanto, los resultados de los efectos de los requisitos de ingreso a la institución parecen tener mayor consistencia; en una revisión de la literatura, con población estudiantil de áreas médicas, O'Neil (2011) encontró que había mayor probabilidad de abandono cuando los requisitos de ingreso eran bajos.

Lo anterior muestra que en el abandono de los estudios influyen múltiples factores:

individuales, psicológicos, académicos, del profesorado e institucionales, aunque a nivel individual puede predominar un factor o más de uno. Los estudios todavía no logran establecer con claridad cuáles son determinantes, sin embargo se han desarrollado teorías para comprenderlo, las cuales se describen en la siguiente sección.

### 3. Enfoques para comprender el abandono

Para comprender en conjunto el fenómeno del abandono se han desarrollado varios enfoques teóricos, entre los más difundidos están el modelo sociológico de Spady (1970), que fue uno de los primeros modelos planteados orientado en las estructuras sociales; el modelo de Bean (1980), que explica el abandono de las universidades como sucede en las organizaciones y el de Vincent Tinto (1993), un modelo interaccionista que integra diversos elementos de modelos anteriores y ha sido uno de los más abordados en la literatura. Tinto (1993) señala la importancia de revisar la interacción entre las características del estudiante para su integración social y académica en el contexto institucional, con el fin de comprender los procesos de abandono y sugiere un proceso de interacción de siete elementos que afectan la permanencia de un individuo: 1) los atributos previos al ingreso tales como los antecedentes familiares, las destrezas, habilidades y la escolaridad previa; 2) las metas y compromisos establecidos por el individuo antes del ingreso a la universidad; 3) las experiencias vividas en la institución, tanto las formales del sistema educativo como las informales, generadas en las interacciones con docentes, administrativos y pares; 4) los procesos de la integración social y académica determinados por los elementos previos; 5) el esfuerzo del estudiante, tales como tiempo y dedicación; 6) los resultados educativos, es decir, los aprendizajes logrados; y 7) las metas y compromisos modificados por las experiencias académica y social en la institución. Este trabajo tiene en cuenta los

elementos planteados en este modelo para comprender los factores de abandono.

### 4 Objetivo del estudio

El estudio tuvo como objetivo identificar los motivos por los que estudiantes de la UNAM inscritos a carreras del área de las ciencias biológicas, químicas y de la salud abandonaron sus estudios.

### 5 Material y métodos

Se describe la población objetivo, la metodología usada para la identificar a los candidatos y para analizar la información. El análisis está basado en los supuestos teóricos interpretativos orientados a comprender un fenómeno desde la perspectiva y atribuciones que le dan los individuos a sus experiencias (Merriam, 2010).

El abandono se definió con base en los estudios de trayectorias escolares de la UNAM, los cuales consisten en hacer seguimiento de las generaciones desde su ingreso al plan de estudios hasta terminarlo, por medio del avance escolar medido en porcentaje de créditos aprobados. Los estudiantes que pasados cuatro años reportan 0% de créditos aprobados se considera que han abandono y quienes tienen entre 1 y 25% de créditos aprobados se les considera en alto riesgo de abandono.

Se determinó usar la técnica de grupos focales para lo cual se planeó formar dos grupos, uno por cada avance escolar.

#### 5.1. Población objetivo

La población objetivo fue conformada por los estudiantes que tenían entre 0% y 25% de créditos aprobados, inscritos en las generaciones 2007 y 2008 de nuevas carreras: Médico Cirujano, Química, Biología, Cirujano Dentista, Química de Alimentos, Química Farmacéutica Biológica, Enfermería y Obstetricia, Psicología y, Química Farmacéutica Biológica, impartidas en tres sedes diferentes de la Universidad.

## 5. 2 Identificación de los candidatos

Los candidatos fueron identificados en una base de datos integrada con las historias académicas y datos de contacto de teléfono y correo electrónico de 1494 estudiantes. Esta base fue revisada de manera sistemática para asegurar que cumpliera con las características de la población, entre éstas, que no se hubieran cambiado internamente de carrera, ya que se consideraría que abandonaron la carrera pero no los estudios y por tanto, no eran parte de la población objetivo. Al final de la revisión se integró un directorio de 529 candidatos para el grupo de abandono y de 294 para el de rezago extremo.

Para hacer la invitación al estudio se capacitó a los estudiantes de maestría en psicología quienes debían realizar llamadas telefónicas de manera sistemática basándose en un guión y en una bitácora para registrar las llamadas realizadas, así como las novedades presentadas.

Durante los contactos telefónicos se modificó el guión para lograr un acercamiento más personal, debido a que se presentaron dificultades para formar los grupos: los datos de localización de los estudiantes ya no eran vigentes, las personas no se encontraban en los diferentes horarios de contacto (motivos de viaje o trabajo), se rehusaban a participar en el estudio, habían fallecido o no cumplían con las características de la muestra porque habían continuado estudios en otra institución. Con estos últimos se decidió conformar un tercer grupo focal con el objetivo de conocer las experiencias que habían tenido para dejar la universidad y continuar los estudios en otra institución.

Se realizaron 1,600 llamadas telefónicas aproximadamente, de los cuales aceptaron y confirmaron su participación 17 personas del primer grupo, 21 del segundo y 7 del tercero.

## 5. 3 Desarrollo de los grupos focales

Un colaborador del estudio recibió a los participantes para registrar la asistencia, aplicar un cuestionario y colocar un identificador con el nombre del participante,

con el fin que el moderador del grupo se dirigiera por los nombres. El cuestionario tuvo por objeto recopilar los datos de sexo, edad, estado civil, bachillerato de procedencia, promedio del bachillerato, carrera a la que se inscribió, año y sede, carrera de primera opción, tipo de vivienda, ocupación, ingresos mensuales de la familia, y el nivel máximo de escolaridad y ocupación de los padres.

Las sesiones se desarrollaron los días 24, 25 de octubre y 6 de noviembre de 2012 con una duración aproximada de 45 minutos cada uno.

El equipo a cargo de la sesión estuvo constituido por un experto en grupos focales del Instituto de Salud Pública, quien condujo la sesión apoyado por una ayudante y un observador de la Universidad; todos presentados como parte del mismo equipo.

En las sesiones el moderador presentó al equipo, explicó los objetivos del estudio, su importancia, la dinámica de participación en el grupo y solicitó la autorización para grabar las sesiones, asegurando la confidencialidad de la información y el uso exclusivo para los fines del estudio. Todos los participantes aceptaron voluntariamente sin ninguna objeción. Posteriormente, se dio paso al tema de apertura sobre el principal motivo para abandonar los estudios.

Todos los participantes se presentaron, mencionaron la carrera a la que habían estado inscritos y comentaron los motivos principales y secundarios que los llevaron a tomar la decisión de abandonar los estudios de una manera abierta e interactiva. Durante la sesión el moderador generó preguntas complementarias para precisar la información referida, aseguró la intervención equitativa y concluyó con la pregunta de las sugerencias para disminuir el abandono de los estudios o el cambio de institución, para la que también todos dieron información. Al final se agradeció la contribución en el estudio, se entregó una ayuda para transporte y un libro de obsequio.



#### 5.4 Análisis de la información

Las grabaciones de las sesiones se transcribieron en texto y para asegurar la calidad se confrontaron los registros auditivos con los del papel. Los motivos de abandono identificados se dividieron en principales y secundarios, con base en el orden en el que se mencionaron; ambos se agruparon en las seis categorías mencionadas con mayor frecuencia en la literatura: social, institucional, económico, familiar, académico y personal. Esta clasificación se determinó en el contexto más amplio del estudio que incluyó las cuatro áreas de conocimiento de la UNAM. Cada una de las cinco categorías se dividió en subcategorías, las cuales se caracterizaron por constituir motivos más específicos. La social se dividió en distancia entre el hogar y la institución, e inseguridad en el entorno; la institucional en problemas de gestión o administración, problemas en la relación con profesores, estudiantes o personal administrativo, asignación del plantel, carrera o turno; la familiar se clasificó en falta de apoyo, conflictos familiares, paternidad o maternidad, enfermedad familiar, responsabilidades familiares y violencia intrafamiliar; la económica en necesidad de trabajar, falta de recursos económicos y costos de transporte; la académica en falta de orientación vocacional, falta de preparación, inasistencia, bajo rendimiento escolar, intención de cambio de carrera e insatisfacción con la elección de la carrera; y la personal en problemas de salud, frustración y falta de motivación. En este trabajo únicamente se presentan los motivos mencionados por los estudiantes de carreras del área de ciencias biológicas, químicas y de la salud.

## 6 RESULTADOS

De las 45 personas que aceptaron participar en el estudio y confirmaron un día antes la asistencia, participaron 17, ocho en el grupo denominado de abandono, siete en el de rezago extremo, y dos en el grupo de estudiantes que habían cambiado de

institución; estos últimos conformaron el grupo focal con participantes de otra área de conocimiento.

De los 15 que formaron parte de los dos primeros grupos, todos habían abandonado los estudios de educación superior y por ende se confirmó, como se suponía, que los estudiantes con rezago extremo tenían altas probabilidades de abandonar los estudios. Los dos del tercer grupo continuaron estudiando en otra universidad pública, en carreras diferentes a las inscritas en la UNAM.

#### 6.1 Datos sociodemográficos

Participaron, en total, once mujeres y seis hombres de edades comprendidas entre los 22 y los 25 años, excepto uno que tenía 33 años. La mitad de las personas eran solteras y la otra mitad estaba casada o en unión libre. La mayoría provenía del sistema de bachillerato público del sistema de la UNAM y reportaron calificaciones en el bachillerato entre 7.0 y 9.5.

En general, los estudiantes habían ingresado a la carrera de preferencia, registrada en la primera opción al momento de la inscripción, sólo tres estudiantes fueron asignados a su segunda opción: uno que solicitó Medicina fue asignado a Química y a dos que tenían como primera opción Psicología y Diseño y comunicación visual los asignaron a Biología.

Diez participantes, al momento del estudio, trabajaban en actividades de diversa índole como organización de eventos, actividades administrativas en bancos, ventas, transporte y seis no trabajaban ni estudiaban.

Nueve participantes habitaban en viviendas propias y las de los ocho restantes eran prestadas o arrendadas.

Los ingresos familiares oscilaban entre \$5,611 y \$9,350, seis tenían ingresos menores a \$5,611, uno menos de \$1,870 y otro percibía ingresos superiores a \$9,351.

La escolaridad y actividades de los padres variaban desde estudios de primaria hasta licenciatura. La ocupación de los padres era

de empleados en comercio u oficina, trabajos independientes, patrones y chofer. La ocupación de la mitad de las madres era el hogar, tres trabajaban por su cuenta, cuatro eran empleadas de comercio y una de oficina.

### **6.2 Motivos principales de abandono**

Predominó el factor de tipo económico, específicamente la falta de recursos y la necesidad de trabajar. Fue mencionado por todos los estudiantes inscritos en las carreras de Medicina y Cirujano Dentista.

También se mencionaron los factores personal, académico, institucional y familiar, cada uno con motivos más específicos.

En el factor económico los estudiantes reportaron tener que hacer altas inversiones en materiales para prácticas, vestido, equipamiento y libros de consulta solicitados para las clases. Contaron que ni ellos ni sus familias tenían los recursos económicos para asumir los gastos y aunque estuvieran interesados en la carrera no podían desarrollar actividades de prácticas, exámenes, laboratorios, por lo que optaron por dejar los estudios.

El factor personal reunió problemas de salud como cáncer de tiroides, aneurismas, problemas de riñones, los cuales generaban indisposición física para asistir a clases o impedimentos para presentar exámenes, y esto a su vez afectaba la asistencia, el cumplimiento de compromisos académicos y el rendimiento escolar.

El factor académico se relacionó con la insatisfacción por la elección de la carrera ya que al ingresar notaron que no correspondía a lo que esperaban ni a sus intereses.

El factor institucional agrupó el motivo de los procedimientos administrativos para la asignación de la carrera. Los estudiantes quedaron en la carrera que no era la que preferían, aunque la habían registrado, esperaban quedar en otra opción.

En el factor familiar se mencionó la falta de apoyo y los conflictos familiares. El primer

motivo se presentó en el caso de una mujer en la que el padre no valoraba de manera positiva la educación superior para ella, no le proporcionaba los recursos económicos para transporte y materiales y manifestaba actitudes desafiantes y de desaprobación de las actividades académicas, esto ocasionó que la estudiante dejara los estudios para dedicarse a trabajar y aportar en los gastos familiares. En el caso de los conflictos familiares hizo referencia al conjunto de problemas ocasionados por la separación de los padres, lo que generaba continuas discusiones y pleitos que afectaban la dinámica familiar y escolar.

### **6.3 Motivos secundarios de abandono**

En los motivos secundarios, es decir, motivos que acompañaron el motivo principal, los estudiantes manifestaron diversos factores que apoyaron la decisión de abandonar los estudios. Los más mencionados fueron de tipo académico como la falta de orientación y preparación académica, seguido del factor económico, institucional, personal.

En el factor académico los motivos más específicos consistieron en primer lugar en la falta de orientación vocacional, seguido de la falta de preparación académica, las inasistencias, el bajo rendimiento escolar, la intención de cambiar de carrera y la insatisfacción con la elección de la carrera. Los estudiantes consideraron como debilidad la falta o inadecuada orientación vocacional ya que seleccionaron carreras sin tener la información suficiente para tomar una decisión, eligieron las opciones por la presión de seleccionar una carrera sin conocer los requisitos y además, sentían tener una preparación académica insuficiente en comparación con otros compañeros, pues al momento de ingresar sintieron que faltó conocimiento y algunos intentaron cambiarse a otra carrera pero no lo lograron. Relataron que existen programas, ferias y personas encargadas de proporcionar orientación en el bachillerato, sin embargo, los servicios que ofrecen no responden a las necesidades de los estudiantes, el personal no conoce

ampliamente el sistema de la universidad, no se orienta sobre los contenidos de las asignaturas, los costos, duración, requisitos y sobre carreras alternativas similares a las de interés de los estudiantes.

Seguido se mencionó el factor económico relacionado con la necesidad de trabajar, la falta de recursos para asumir los gastos de la carrera y los costos de transportes. Los estudiantes que trabajaron durante sus estudios manifestaron que lo hacían para aportar a los gastos familiares y personales, algunas veces por presión familiar, y que las cargas y horarios laborales no les permitían cumplir con las responsabilidades académicas. La falta de recursos también fue mencionado como motivo secundario debido a que los estudiantes no tenían dinero para asumir gastos de materiales o elementos de la carrera. Algunos estudiantes indicaron que los gastos de transporte eran altos para trasladarse desde el hogar a la Universidad, en especial para los estudiantes de turno vespertino y para los que vivían lejos de la sede asignada, debido a que en las noches aumenta el costo del transporte y existen largas distancias en la ciudad.

En el factor institucional se señalaron los problemas de gestión o administración relacionados con las dificultades para solicitar o recibir información, obtener información contradictoria entre las dependencias o atención displicente por parte de los funcionarios cuando solicitaron algún procedimiento institucional. También se mencionaron los problemas en la relación con profesores, algunos de ellos tenían expresiones despectivas para referirse a las actividades o comportamientos de los estudiantes.

En el factor familiar, el motivo específico fue la paternidad, ser padre al inicio de la carrera significó asumir responsabilidades familiares y económicas que ocasionaron dificultades para responder a las demandas académicas.

El factor personal incluyó expresiones de frustración de los estudiantes que sentían que

no podían responder a las demandas académicas a pesar de considerarse en la capacidad de estudiar una licenciatura.

En síntesis, los estudiantes manifestaron diversos motivos secundarios asociados a la decisión de abandonar los estudios. Los más mencionados fueron de tipo académico como la falta de orientación y preparación académica, seguido del factor económico, las dificultades de gestión o administración. También se mencionaron los problemas con docentes, la paternidad y frustración.

#### **6.4 Sugerencias de los estudiantes para disminuir abandono**

Dentro de las sugerencias se mencionó la importancia de proporcionar orientación vocacional integral desde el bachillerato, tener personal capacitado para ofrecer los servicios de orientación, mejorar la información para cambios de carrera internos o a sistemas de educación abierto y a distancia y contar con funcionarios accesibles y capacitados para proporcionar apoyo y orientación a los estudiantes que lo requieran.

## **7 CONCLUSIONES**

Este estudio empleó el método de grupo focales con el fin de identificar los motivos por los que 17 estudiantes de las generaciones 2007 y 2008 de las carreras del área de las ciencias biológicas, químicas y de la salud de la Universidad Nacional Autónoma de México abandonaron la carrera a la que se habían inscrito.

Los estudiantes reportaron motivos que coinciden con los indicados en la literatura, en especial, sobre la importancia del factor económico y académico, así como de los factores institucionales, familiares y personales (Cabrera, Nora & Castañeda, 1992; Cabrera, Bethencourt, Alvarez & González, 2006; Lassibille, & Navarro, 2008; O'Neil, 2011; Tinto, 1993).

Tomar la decisión de abandonar los estudios estuvo relacionado con un motivo que se consideró principal aunado a diversos motivos secundarios o adicionales, que reforzaron la

opción de interrumpir los estudios de manera indefinida.

Algunos estudiantes que abandonaron los estudios en la Universidad tomaron la decisión de continuar los estudios en otras universidades y, en otras carreras, por lo cual el paso por la UNAM hizo parte de su proceso de definición de intereses personales y constituyó una experiencia de aprendizaje.

Por parte de la UNAM se realiza un cuidadoso seguimiento del avance escolar de las generaciones de manera cuantitativa, por ende, la información descrita aporta diversos elementos, por una parte, para comprender el abandono escolar desde la voz de los estudiantes, a partir la perspectiva local, y por otra, para vislumbrar el fenómeno en el contexto de la educación superior de Latinoamérica.

## Referencias

- ANUIES. (2001). *Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES. Propuesta metodológica para su estudio*. México: Serie Investigaciones.
- ANUIES. (2007). *Retención y deserción en un grupo de instituciones mexicanas de educación superior*. México: Colección Biblioteca de la Educación Superior. Serie Estudios.
- Arulampalam, W., Naylor, R., & Smith, J. (2001). A hazard model of the probability of medical school dropout in the United Kingdom. *IZA Discussion Paper* (333).
- Bean, J. (1980). Dropouts and turnover: The synthesis and test of a causal model of student attrition. *Research in Higher Education*, 12 (2), 155-187.
- Cabrera, A., Nora, A., & Castaneda, B. (1992). The role of finances in the persistence process: A structural model. *Research in Higher Education*, 33 (5), 571-593.
- Cabrera, L., Bethencourt, J., Alvarez, P., & González, M. (2006). The problem of university dropout. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa (RELIEVE)*, 12 (2), 171-203. Recuperado el 04 de 2013 de: [http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2\\_1eng.pdf](http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_1eng.pdf).
- Castaño, E., Gallón, S., Gómez, K., & Vásquez, J. (2004). *Deserción estudiantil universitaria: una aplicación de modelos de duración*. Recuperado el 03 de 2013, de Lecturas de economía, (60) 39-65: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155217798002>
- Díaz Peralta, C. (2008). *Modelo conceptual para la deserción estudiantil universitaria chilena*. Recuperado el 04 de 2013, de Estudios pedagógicos, 34(2), 65-86: [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052008000200004&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052008000200004&script=sci_arttext)
- Durán, D., Pérez, R., Reverón, C., & Rodríguez, A. (2007). *Cuestión de Supervivencia: graduación, deserción y rezago en la Universidad Nacional de Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Fernández, Mena, & Rivière. (2012). *Fracaso y abandono escolar en España* (Vol. 29). España: Obra Social Fundación "la Caixa".
- González, L. (2006). Repitencia y deserción universitaria en América Latina. En UNESCO-IESALC, *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe. 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior* (págs. 156-168). Caracas: IESALC-UNESCO.
- Lassibille, G., & Navarro, L. (2008). Why do higher education students drop out? Evidence from Spain. *Education Economics*, 16 (1), 89-105.
- Martínez Rizo, F. (2001). Estudio de la eficiencia en cohortes aparentes. En ANUIES, *Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES. Propuesta metodológica para su estudio*. México: Serie Investigaciones.
- O'Neil, L. (2011). Factors associated with dropout in medical education: A literature review. *MEDICAL EDUCATION*, 45, 440-454.
- OCDE. (2011). *Education at a glance 2011. OECD indicators*. Recuperado el 05 de 2012, de OECD iLibrary: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2012-en>
- OCDE. (2012). *Education at a glance 2012. OECD indicators*. Recuperado el 05 de 2012, de OECD iLibrary: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2012-en>
- Quinn, J., Thomas, L., Slack, K., Casey, L., Thext, W., & Noble, J. (2005). *From life crisis to lifelong learning. Rethinking working class 'drop out' from higher education*. Recuperado el 11 de 2012, de Joseph Rowntree Foundation JRF: <http://www.jrf.org.uk/sites/files/jrf/1859354130.pdf>
- Spady, W. (1970). Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange*, 19 (1), 109-121.
- Tinto, V. (1989). Definir la deserción una cuestión de perspectiva. *Revista de la Educación Superior*, 18 (71), 33-51.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: The University Chicago Press.
- Valle, R., Rojas, G., & Villa, A. (2001). *El análisis de las trayectorias escolares en la UNAM: Un método de análisis*. México: ANUIES.

## **Involucramiento parental escolar en alumnos de bachillerato de alto y bajo rendimiento.**

**Línea Temática.** Prácticas para reducir el abandono: acceso a la educación superior, integración a las instituciones e intervenciones curriculares.

Ortega Pierres Susana

Andrade Palos Patricia

Velázquez Olmedo Claudia Elena

Universidad Nacional Autónoma de México

[pierresu@yahoo.com.mx](mailto:pierresu@yahoo.com.mx)

### **Resumen.**

El Sistema Educativo Mexicano enfrenta problemas como bajo desempeño y reprobación, circunstancias que anteceden el abandono escolar, el cual se ubica como un fenómeno multicausal, en el que además de los diversos factores relacionados (personales, familiares, escolares, económicos sociales, etc.) se caracteriza por una tendencia a incrementarse conforme los alumnos avanzan en la escuela. De 100 alumnos que ingresan a primaria, 24 concluyen el nivel medio superior y de estos solo 14 concluyen la educación superior (OCDE, Educación en México, 2008). Desde una perspectiva preventiva, estas cifras señalan la importancia de considerar el abandono en educación superior, en su relación con ciclos escolares anteriores, especialmente el bachillerato. Entre los diferentes factores ligados al logro escolar está el involucramiento parental escolar, definido como la participación de los padres en el proceso educativo y experiencias escolares de sus hijos (Jeynes, 2005). Éste ha sido ampliamente estudiado en la literatura internacional, sin embargo en México existen pocos estudios al respecto, por lo cual el objetivo de este estudio fue analizar si los jóvenes que tienen un alto rendimiento escolar perciben mayor involucramiento de parte de sus padres. Participaron 678 estudiantes de un bachillerato público de la ciudad de México (edad media = 16.9 años). El involucramiento parental se evaluó con la escala *de Involucramiento Parental para Adolescentes* de Ortega-Pierres, Andrade & García, elaborada para este estudio, la cual considera de manera separada el involucramiento de papá y mamá (alpha de Cronbach total mamá = 881; papá = 871). El indicador de rendimiento académico que se utilizó fue el promedio del bachillerato. Los resultados mostraron que existen diferencias significativas en todas las dimensiones de involucramiento tanto del padre como de la madre, excepto en la que se refiere a relación escuela-hogar; los alumnos de alto rendimiento escolar (promedio  $\geq 8.66$ ) obtuvieron puntajes significativamente mayores que los alumnos de bajo rendimiento (promedio  $\leq 7.40$ ) en las prácticas parentales positivas (comunicación y apoyo, estimulación cognoscitiva tanto en la infancia como actual y altas expectativas y valores) y puntajes significativamente menores en las prácticas parentales negativas (control psicológico y ausencia de monitoreo). Estos resultados aportan evidencia de que el involucramiento parental tanto del padre como de la madre, sigue siendo importante aún en alumnos de bachillerato, por lo que debería fomentarse con la finalidad de apoyar el alto rendimiento escolar de los jóvenes que les permita continuar con sus estudios y evitar la deserción escolar.

**Palabras clave:** Rendimiento escolar, Involucramiento parental escolar, Prácticas parentales, Bachillerato, Adolescentes.

## 1 Introducción.

El abandono o deserción escolar en México es un fenómeno que se presenta en todos los niveles educativos y se caracteriza por una tendencia a incrementarse conforme los alumnos avanzan en la escuela; de 100 alumnos que ingresan a la primaria, solo 24 concluyen el nivel medio superior y de estos solo 14 terminan la educación superior (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE; Educación en México, 2008). Asimismo, de acuerdo con datos de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), es en el nivel medio superior en donde se presenta la mayor tasa de, reprobación, repetición y deserción (Székely, 2009).

Por otra parte, la OCDE (Panorama Educativo, 2008) señala que México se encuentra en el penúltimo lugar de la lista de 30 países en los indicadores de desempeño en este nivel educativo. Respecto a la eficiencia terminal, este mismo organismo señala que el porcentaje promedio de los estudiantes que egresaron del nivel medio superior de 20 países pertenecientes a la OCDE fue de 68%, México se ubicó por debajo de este promedio con 52% (OCDE, Education at Glance, 2011). En cuanto a las estadísticas básicas del Sistema Educativo Nacional (Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Población, SEP/DGP, 2012), los indicadores para el ciclo escolar 2011-2012 para bachillerato fueron: Reprobación 32.5%, Eficiencia terminal 61,8%, Deserción de 14.4%. Todas estas cifras muestran la necesidad de atender la problemática educativa en estudiantes de nivel medio superior y desde una perspectiva preventiva, señalan la importancia de analizarla en su relación con el abandono en la educación superior, así como detectar factores que podrían contribuir a fortalecer el rendimiento en este nivel.

Este tipo de acciones son importantes ya que la reprobación, el rezago escolar, el bajo desempeño académico y la baja eficiencia terminal son diferentes indicadores

relacionados al problema educativo (Bridgeland, Dilulio & Morison, 2006) que anteceden a la deserción escolar y forman parte de un mismo fenómeno. Todos ellos se insertan en una compleja dinámica en la que confluyen una multiplicidad de factores que hacen que resulte difícil establecer una causalidad única y directa, ya que en ella convergen factores de orden personal, escolar, familiar, social y cultural, por lo que su estudio resulta complejo (Goicovic, 2002; Román, 2009; Rumberger, & Lim, 2008).

En este trabajo se analiza el desempeño académico en relación con factores de orden familiar, particularmente el involucramiento parental escolar.

Existen muchas definiciones de involucramiento parental enfocado en el ámbito escolar, una de las más amplias es la de Jeynes (2005) quien afirma que se refiere a la participación de los padres en el proceso educativo y experiencias escolares de sus hijos. Varios autores (Fan & Chen, 2001; Jeynes, 2005; Pomerantz, Moorman & Litwack, 2007; Seginer, 2006) señalan que dentro de éste, se han incluido diferentes prácticas parentales que van desde creencias educativas y expectativas de desempeño hasta múltiples conductas que utilizan los padres en la casa y en la escuela para apoyar a los hijos.

Existe amplia literatura a nivel internacional que ha relacionado el involucramiento parental en el ámbito escolar con el rendimiento académico de los hijos, incluso se cuenta con algunas revisiones de trabajos empíricos como la de Fan y Chen (2001) quienes concluyeron que hay varias inconsistencias en relación a los efectos del involucramiento parental en el rendimiento académico. Los autores revisaron 25 estudios en donde encontraron correlaciones de bajas a moderadas entre estas dos variables, en donde destacan que las aspiraciones/ expectativas de los padres acerca de la educación de sus hijos muestran las relaciones más fuertes; mientras que la supervisión parental en casa muestra las relaciones más bajas con rendimiento

académico. Además encontraron que las relaciones son más fuertes cuando se considera un indicador global de logro académico.

En otra revisión realizada por Jeynes (2005), en la que analizó la relación entre involucramiento parental y desempeño académico de estudiantes de escuelas primarias urbanas, señalaron en concordancia con Fan y Chen (2001), que el involucramiento parental se ha evaluado tanto con medidas globales como específicas. La autora concluyó que hay una relación importante y consistente entre involucramiento parental y rendimiento académico y que los componentes específicos no correlacionan tan fuerte como el involucramiento global.

Hill y Tyson (2009) en otra revisión de 50 estudios empíricos publicados de 1985 a 2006 con estudiantes de nivel medio, también concluyeron que existe una relación positiva entre involucramiento parental y rendimiento académico, a excepción de la ayuda en tareas escolares. En cuanto al abandono escolar Rumbeger y Lim (2008), señalan asimismo que las prácticas familiares (expectativas y valores, supervisión del desempeño escolar de los hijos, etc.) disminuyen la probabilidad de deserción de los hijos.

La mayoría de los estudios que analizan la relación entre involucramiento parental y rendimiento académico, se han llevado a cabo con estudiantes de kínder, nivel básico y nivel medio, quizás porque se considera que a medida que los hijos crecen ya no es tan importante la supervisión escolar o bien porque algunos padres no tienen los conocimientos suficientes para apoyar a sus hijos (Hill & Taylor, 2004).

Son menos los estudios que incluyen muestras de estudiantes de nivel medio superior, encontrándose hallazgos menos consensados. Algunos autores reportan que el involucramiento de los padres se relaciona con logros académicos en la adolescencia temprana pero no tardía (Catsambis, 2001; Simpkins et al., 2009; Patrikakou (2004) en un estudio longitudinal señala efectos

positivos significativos y duraderos del involucramiento parental (expectativas, y comunicación de los padres) en el desempeño académico en el bachillerato y aun después. Weiser y Riggio, (2010), destacan que las variables familiares de relación, más que estructurales, siguen siendo importantes en los resultados académicos de los jóvenes, pero deben analizarse a la luz de otras variables personales.

Otro aspecto que es importante considerar es que aun cuando se hace referencia al involucramiento parental de ambos padres, pocos estudios evalúan de manera separada el involucramiento del padre y de la madre (McBride et al., 2005; Rogers, Theule, Ryan, Adams & Keating, 2009), por lo cual se requiere más investigación que analice el efecto del papá en el rendimiento escolar (Greif & Greif, 2004).

Dado que en México la literatura respecto a el involucramiento parental escolar es escasa y que la mayoría de los estudios se han hecho con estudiantes de niveles básicos, se llevó a cabo este estudio cuyo objetivo fue comparar la percepción del involucramiento parental que tienen los jóvenes estudiantes de bachillerato que presentan alto rendimiento escolar y los que presentan bajo rendimiento; además se evaluó de manera separada la percepción del padre y de la madre.

## **2 Método.**

### *2.1 Participantes*

Se obtuvo una muestra de 678 estudiantes de un bachillerato público del sur de la ciudad de México elegidos en forma no probabilística, con una edad media de 16.9 años ( $DE=1.20$ , rango 13-22), 49% mujeres (329) y 51% (345) hombres; 32% (118) cursaban el segundo semestre, 35% (238) el cuarto semestre y 33% (223) el sexto semestre. El 48.5% (329) asistía al turno matutino y 51.5% (350) al vespertino.

La mayoría de los adolescentes (68.8%) informaron que vivían con ambos padres (11.1% con papá y mamá, 57.5% con papá mamá y hermanos); 27.9% en familias monoparentales de las cuales 24.8% vivían

con mamá (10.9% mamá y 13.9% con mamá y hermanos) y 3.1% con papá (1.3% solo con papá y 1.8% con papá y hermanos). Adicionalmente 3.5% señalaron vivir con otros (tíos, abuelos etc.)

## 2.2 Instrumentos

Para medir el involucramiento parental se utilizó la *Escala de Involucramiento Parental para Adolescentes* de Ortega-Pierres, Andrade & García (no publicada), la cual consta de 82 reactivos en total, con 5 opciones de respuesta: *nunca, casi nunca, a veces, muchas veces y siempre*. La escala evalúa de manera separada el involucramiento de papá (37 reactivos) y de mamá (45 reactivos) y consta de siete dimensiones para mamá [ $\alpha = .881$ ] y seis para papá [ $\alpha = .871$ ]. **Mamá:** *Comunicación y apoyo* ( $\alpha = .902$ ), *Estimulación cognoscitiva presente* ( $\alpha = .856$ ), *Control psicológico* ( $\alpha = .816$ ), *Estimulación cognitiva en la infancia* ( $\alpha = .798$ ), *Relación escuela-hogar* ( $\alpha = .791$ ), *Expectativas y valores* ( $\alpha = .712$ ), *Ausencia de monitoreo* ( $\alpha = .610$ ). **Papá:** *Comunicación y apoyo* ( $\alpha = .919$ ), *Expectativas y valores* ( $\alpha = .846$ ), *Control psicológico* ( $\alpha = .806$ ), *Relación escuela-hogar* ( $\alpha = .787$ ), *Estimulación cognitiva en la infancia y actual* (7 reactivos  $\alpha = .820$ ), *Ausencia de monitoreo* ( $\alpha = .644$ ).

El desempeño académico se evaluó mediante los siguientes indicadores: Promedio en secundaria, Promedio en el bachillerato, Regularidad académica (alumnos regulares: ninguna materia reprobada, alumnos irregulares una o más materias reprobadas) y número de materias reprobadas.

## 2.3 Procedimiento

Las aplicaciones fueron anónimas y se realizaron en forma grupal en los salones de clase con previa autorización de las autoridades del plantel. Los alumnos participaron de manera voluntaria.

## 3 Resultados

En la Tabla 1 se presentan los indicadores de rendimiento académico.

Para seleccionar a los estudiantes de alto y bajo rendimiento, se tomó como base el promedio del semestre anterior, en el grupo de alto desempeño se consideraron a los alumnos que tenían un promedio igual o superior a 8.66 y en el grupo de bajo desempeño a los que tenían un promedio igual o inferior a 7.40.

Tabla 1. Indicadores de rendimiento académico.

Muestra total	
Promedio Secundaria	$\bar{X} = 8.53$ , $DE = .786$ , rango = 6.9-10
Promedio semestre anterior	$\bar{X} = 8.01$ , $DE = .874$ , rango = 5-10
Regularidad académica	Ninguna materia reprobada = 42%. Reprobaron al menos 1 materia = 58%
	Del 58% de reprobados 20% reprobaron 1 materia 16% reprobaron 2 materias 22% 3 o más materias

En la Tabla 2 se puede apreciar que hubo diferencias en todas las dimensiones de involucramiento de la madre, excepto en la que se refiere a relación escuela-hogar.

Tabla 2. Diferencias en el Involucramiento de la Madre

Mamá	Bajo Rendim. $\bar{X}$	Alto Rendim. $\bar{X}$	T
Comunicación y apoyo	3.91	4.25	3.69***
Estimulación cognoscitiva infancia	3.39	3.65	2.57**
Estimulación cognoscitiva presente	3.01	3.23	2.09*
Expectativas y valores	4.47	4.63	3.34***
Relación escuela-hogar	2.13	2.31	1.81
Control psicológico	3.35	2.76	-6.07***
Ausencia de monitoreo	2.47	1.98	-5.17***



Como se esperaba, los alumnos que tienen puntajes altos en rendimiento académico fueron los que percibieron mayor apoyo y comunicación con la madre acerca de las actividades escolares, además obtuvieron puntajes más altos en estimulación cognitiva en la infancia y en la actualidad, y consideraron que su madre tiene más altas expectativas y valores de su educación. Por lo que respecta a las dimensiones negativas, como son control psicológico y falta de monitoreo, los que obtuvieron puntajes más altos fueron los jóvenes del grupo de bajo rendimiento.

En la Tabla 3, se observa que los resultados en cuanto a la percepción del papá son en la misma dirección, la única dimensión en la que no hubo diferencias significativas fue en relación escuela-hogar y en las dimensiones restantes, los jóvenes de alto rendimiento obtuvieron puntajes significativamente más altos en las dimensiones positivas y más bajos en las negativas en comparación con los jóvenes del grupo de bajo rendimiento.

Tabla 3. Diferencias en el Involucramiento del padre

Papá	Bajo Rendim. $\bar{x}$	Alto Rendim. $\bar{x}$	t
Comunicación y apoyo	3.48	3.92	3.85***
Estimulación cognoscitiva infancia y pres.	2.89	3.18	2.61**
Expectativas y valores	4.19	4.52	3.95***
Relación escuela-hogar	1.82	1.86	.358
Control psicológico	3.03	2.50	-4.86***
Ausencia de monitoreo	2.57	2.20	-3.91***

#### 4 Discusión.

Ante la problemática señalada respecto a los indicadores educativos ligados al bajo desempeño y la deserción escolar en

México (Education at Glance, OCDE, 2011; DGP, SEP, 2012; OCDE, Panorama Educativo, 2008), este estudio contribuye al conocimiento parental escolar) relacionado con el rendimiento escolar de los estudiantes, factor que a su vez se ha relacionado con la de un aspecto familiar (involucramiento problemática del abandono escolar, siendo el bajo desempeño escolar uno de los elementos que contribuye a la deserción escolar (Bridgeland, Dilulio & Morison, 2006). Asimismo, este trabajo aporta información respecto al involucramiento parental en adolescentes de educación media superior, etapa del desarrollo en donde hay menos estudios y menor consenso respecto a su impacto en el logro escolar (Catsambis, 2001; Patrikakou, 2004; Simpkins et al., 2009; Weiser & Riggio, 2010).

Los resultados del presente estudio corroboran lo encontrado por Fan y Chen (2001) y Jeynes (2005) quienes afirman que el involucramiento parental influye en el rendimiento académico de los hijos. Además, se confirmó que las variables familiares aún siguen siendo importantes en los estudiantes de mayor edad (Patrikakou, 2004; Weiser & Riggio, 2010).

Una aportación importante de este estudio es que se evaluó el involucramiento de los padres de manera separada, lo que permitió analizar la importancia de la percepción del involucramiento tanto del padre como de la madre, ya que como señalan Greif y Greif (2004) se requiere de más investigación que permita conocer el papel del padre, pues la mayoría de los estudios evalúan las conductas de la madre. Al respecto, los resultados permiten afirmar que el involucramiento del padre es también importante en el desempeño académico de sus hijos, ya que los jóvenes del grupo de alto rendimiento percibieron más comunicación y apoyo de su padre, así como más estimulación cognoscitiva y expectativas más altas que los del grupo de bajo rendimiento. Por el contrario, obtuvieron menores puntajes en la percepción de control psicológico y falta de supervisión.

Cabe hacer una mención especial acerca de las dimensiones negativas, en cuanto al control psicológico, que se refiere al control intrusivo de los padres, es una variable poco estudiada en relación con las actividades escolares, sin embargo existe amplia literatura de este constructo relacionado con el ajuste de los hijos (Barber, Stoltz&Olsen, 2005), en el que se ha encontrado que afecta de manera negativa. Por lo que respecta a la ausencia de monitoreo, parece ser que si bien no se requiere de una supervisión tan estrecha de las actividades escolares de los hijos que están en el bachillerato, si es importante que aún en esta edad los jóvenes perciban que sus padres están enterados de lo que hacen en la escuela. Aunque el involucramiento parental mostró diferencias entre los grupos, sería conveniente realizar estudios multivariados como lo proponen Rogers, et al. (2009), Seginer, (2006) y Weiser yRiggio (2010), en donde se incluyan otras variables individuales (p.e. aprendizaje autoregulado, autoeficacia, esfuerzo, motivación, etc.) y estructurales (p.e. cohesión escolar, clima escolar, etc.) que permiten analizar si el involucramiento tiene efectos directos o indirectos en el rendimiento académico de los hijos.

## Referencias.

- Barber, B.K., Stoltz, H.E. & Olsen, J.A. (2005). Parental support, psychological control and behavioral control: assessing relevance across time, culture and method. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 70, 1-37.
- Bridgeland, J. M., Dilulio Jr, J. J. & Morison, K. B. (2006). *Silent Epidemic, (The): Perspectives of High School Dropouts*. Recuperado el 30 de enero de 2012, de <http://www.gatesfoundation.org/united-states/Documents/TheSilentEpidemic3-06FINAL.pdf>
- Catsambis, S. (2001). Expanding knowledge of parental involvement in children's secondary education: connections with high school senior's academics success. *Social Psychology Education*, 5, 149-177.
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22.
- Greif, J.& Greif, G. (2004). Including fathers in school psychology literature: a review of four school psychology journals. *Psychology in the Schools*, 41(5), 575-581.
- Goicovic, I. (2002). Educación, deserción escolar e integración laboral juvenil, *Última década*. 16, 11-53.
- Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: a meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740.
- Hill, N.E. & Taylor, L.C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement: pragmatics and issues, *Current Directions in Psychological Science*, 13(4), 161-164.
- Jeynes, W. H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, 40(3), 237-269.
- McBride, B. A., Schoppe-Sullivan, S.J., & Moon-Ho, H. (2005). The mediating role of fathers' school involvement on student achievement. *Applied Developmental Psychology*, 26, 201-216.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2008). *Educación en México*. Recuperado de [www.oecd.org/centrodemexico](http://www.oecd.org/centrodemexico)
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2011). *Education at Glance*. Recuperado el 20 de marzo de 2012, de <http://www.oecd.org/dataoecd/61/2/48631582.pdf>
- Patrikakou E. (2004). Adolescence: Are parents relevant to students' high school achievement and post-secondary attainment? Cambridge, MA: *Harvard Family Research Project's*.
- Pomerantz, E. M., Moorman, E. A., & Litwack, S. D. (2007). The how, whom and why of parents' involvement in children's academic lives: more is not always better. *Review of Educational Research*, 77(3), 373-410.
- Rogers, A., Theule, J., Ryan, A. B., Adams, R. G. & Keating, L. (2009). Parental involvement and children's school achievement: evidence for mediating processes. *Canadian Journal of School Psychology*, 24(1), 34-57.
- Román, M. (2009). El fracaso escolar de los jóvenes en la enseñanza media. ¿Quiénes y por qué abandonan definitivamente el liceo en Chile? *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* [en línea], 7 (Sin mes) : [Fecha de consulta: 2 de septiembre de 2013] Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55114094006> > ISSN
- Rumberger, R. W. & Lim, A. S. (2008). Why students drop out of school: A review of 25 years of research. *California Dropout Research Project, Report N° 15*. Recuperado el 31 de agosto de 2013. Disponible en <http://www.slocounty.ca.gov/Assets/CSN/PDF/Flyer+-+Why+students+drop+out.pdf>.
- Seginer, R. (2006). Parents' educational involvement: a developmental ecology

perspective. *Parenting: Science and Practice*, 6(1), 1-48.

Secretaría de Educación Pública. (2012). *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras. Ciclo escolar 2011-2012*. México: Dirección General de Planeación y Programación. México. Secretaría de Educación Pública

Simpkins, S. D., Weiss, H. B., McCartney, K., Kreider, H. M., & Dearing, E. (2006). Mother-child relationship as a moderator of the relation between family educational involvement and child achievement. *Parenting: Science and Practice*, 6(1), 49-57.

Székely, M. (2009). Avances y transformaciones en la Educación Media Superior, 18 de Agosto, 2009 <http://virtual.chapingo.mx/prope/lecturas/avances.pdf>

Weiser, D. A., & Riggio, H. R. (2010). Family background and academic achievement: does self-efficacy mediate outcomes? *Social Psychology of Education*, 13(3), 367-383.

## MERCADO Y BIOPOLÍTICAS: INCIDENCIAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Línea Temática: 1. Factores asociados al abandono. Tipos y perfiles de abandono.

ORTIZ ARELLANO, Edgar

Universidad Latinoamericana–MÉXICO

e-mail: edgar.ortiz@ula.mx

**Resumen.** La presente ponencia tiene como objetivo argumentar, desde un método teórico conceptual, que el abandono de los estudios en educación superior, es un proceso que resulta no sólo de las condiciones sociales y económicas del país, que en las últimas décadas han sido desfavorables, para la promoción de los estudios superiores y la continuidad de la educación del individuo, sino también se encuentra en las estructuras y procedimientos biopolíticos que se han venido implementando, bajo la lógica del mercado global, que tiende a la construcción de una serie de subjetividades, que pretenden reorganizar la vida humana llevándola por derroteros caracterizados por la profunda alienación del individuo, y la banalización de la existencia, teniendo como impronta la sobrevivencia económica y el deseo inmediato de bienestar material. Bajo esta lógica la educación superior, pierde sentido como instrumento de emancipación intelectual, así como de herramienta para la movilidad social, llevando como resultado una pérdida sistemática de significado como parte de proyecto de vida de los jóvenes mexicanos y su consecuente abandono, que se perfila como un problema profundo y estructural de tipo global que se encuentra enraizado en el modelo económico que se ha implementado desde la vitalidad misma de los individuos.

**Descriptores o Palabras Clave:** Biopolítica, Globalización, Alienación, Vida

### Introducción

Michel Foucault entre 1975 y 1976 desarrollará una concepción teórica a la cual llamará biopoder, este concepto lo desarrollaría a través de varias de sus obras y cursos impartidos, entre las que destacan principalmente cuatro, *Vigilar y castigar* que aparece en 1974, *La voluntad de saber (Historia de la sexualidad volumen 1)* en 1975, *Hay que defender la sociedad*, que es un curso que impartiría en 1976 en el *College de France* y el *Nacimiento de la política* que también es un curso impartido en la misma institución en el año de 1978. En dichas obras Foucault señalaría que en la historia de occidente a partir del siglo XVIII, se construiría una tecnología del poder, que tendría como objetivo intervenir sobre la vida

humana para moldearla y formarla ante los nuevos requerimientos que enfrentaba por un lado la construcción y convivencia de los individuos en grandes aglomeraciones y por otra prepararlo para que su desempeño sea adecuado en los procesos de producción capitalista, propios de la modernidad.

Este biopoder tendría dos vertientes el poder disciplinario el cual tendría como objetivo intervenir sobre el individuo, a través del control y adiestramiento del cuerpo humano, en una suerte de anatomopolítica, que tiene en tres sus características más importantes el vigilar el comportamiento del individuo y que se encuentre apto para la convivencia social y el trabajo que le exigiría el sistema capitalista y por otra la biopolítica que tendría como objetivo a la población vista como un fenómeno que es abordado por el poder

soberano con el fin de mantener y prolongar la vida humana (Foucault a2006). Poder disciplinario y biopolítica serían los instrumentos sobre los que se construyen el orden social capitalista y sobre los cuales se pretende dominar, ordenar, dirigir y cuidar de la vida humana.

Esta idea rectora será retomada por Antonio Negri y Michael Hardt (2002) y por Virno (2003) para sostener como el capitalismo sojuzga la vida a través de la biopolítica, por otra parte Giorgio Agamben(2009) considera que la biopolítica se convierte en tanatopolítica, que se vuelve sobre las poblaciones, destruyendo a la vida humana. Estos autores serán fundamentales para este trabajo.

A partir de los conceptos sobre biopolítica el presente ensayo pretende establecer como el biopoder aunado a las exigencias del mercado del capitalismo financiero, reorganiza la vida humana, la cual ahora se caracteriza por una intensa necesidad de prolongarla al máximo, bajo un contexto de banalización, mecanización, consumo, convirtiendo al dinero en el único eje viable sobre el cual se puede construir un proyecto de existencia, en ese tenor la educación superior como herramienta de liberación y movilidad social, queda vacía de sentido, al no ofrecer alternativas inmediatas de bienestar material. Por otro lado la mercantilización de la educación superior tanto en las instituciones públicas como privadas, la minimiza a una mercancía más que puede ser adquirida, sin mayor esfuerzo, salvo el que le pide cualquier transacción comercial, lo que lleva nuevamente a un rechazo a la misma y su consecuente abandono.

La ponencia está dividida en dos apartados el primero “Biopoder, mercado y educación”, discute la relación que hay entre dispositivos biopolíticos en el entramado del mercado capitalista y su inserción en la educación superior. El segundo apartado “Neo oscuratismo, versus Educación superior”, advierte sobre los riesgos para la ciencia y el desarrollo de la civilización que hay cuando

la educación superior asume el discurso del mercado. Por último presento mis conclusiones.

### **1. Biopoder, mercado y educación**

Las tecnologías del poder desarrollaron el poder disciplinar y el poder biopolítico, los cuales adiestran y prolongan la vida humana, pero también la vigilan y ordenan para que ésta pueda ser útil a la reproducción de la vida pero también del capital, para ello el biopoder utiliza, en los albores del siglo XXI, una serie de controles panópticos, biológicos, gubernamentales y de organización social, que se expanden por todas las estructuras sociales para generar subjetividades que diseñan el mundo de tal manera que las organizaciones tradicionales sobre las que se sustentaba la modernidad como lo es la Universidad, que era el espacio por excelencia donde todos los saberes eran resguardados, creados y reinventando, pasó a segundo término ante el proceso de reinención de la vida donde ahora el vivir es conforme a los dictados de la ciencia predominante: la economía. "Existe un área de las relaciones interestatales e interpersonales que determina radicalmente las relaciones humanas a nivel global: La economía" (Caldeville, 2010: p. 8).

La biopolítica construye dispositivos en primer lugar para mantener segura a las poblaciones a las que pretende defender. “Por lo tanto, tras un primer ejercicio del poder sobre el cuerpo que se produce en el modo de la individualización, tenemos un segundo ejercicio que no es individualizador sino masificador, por decirlo así, que no se dirige al hombre/cuerpo sino al hombre especie” (Foucault, a2006: p. 220). Estos dispositivos de seguridad logran diseminarse por el cuerpo social, con el fin de lograr un poder descentralizado, que se dedica a obtener insumos (información) de los habitantes que protege y los encausa hacia los fines de mantenimiento del *statu quo*, por lo que la educación superior se vuelve un obstáculo, ya que su fomento y energía operaba a favor de la movilidad social y de la emancipación intelectual de los individuos.

El mercado en su lógica de acelerada acumulación de capital como objetivo único de su existencia (ya no el intercambio de bienes y servicios), ha impuesto la necesidad apremiante a los individuos a volverse productivos en tempranas edades, primero como una estrategia del ser humano de garantizar su propia sobrevivencia así como de su vitalidad y segunda como una forma de realización existencial, misma que se materializa a través del consumo, lo cual conlleva a la búsqueda incesante de dinero, logrando con ello que todas las consideraciones de superación personal, afectiva, profesional o intelectual se vuelvan irrelevantes, porque el sistema social, no necesita que las poblaciones asistan a las universidades e instituciones de educación superior, necesitan que vayan a generar plusvalor. Por otra parte las poblaciones en su alienación orquestada por los dispositivos disciplinares y biopolíticos, priorizan su sobrevivencia y su realización banal antes que la adquisición de conocimientos superiores que le permitan desarrollar sus capacidades intelectuales.

La dominación del Estado capitalista y de los agentes que controlan y dirigen el mercado, necesitan el control ideológico para reducir la necesidad del poder coercitivo de la fuerza pública, pero es necesario que el poder se materialice en actividades concretas de ordenación de la vida cotidiana del individuo, si el poder no se materializa en el cuerpo individual (disciplina) y en el colectivo (biopolítica), el poder es mera concepción de representatividad simbólica que si bien por si misma podría tener una fuerza sobre el pueblo. “En resumen, en las sociedades modernas las dos funciones puras serán la *anatómopolítica* y la *biopolítica*, y las dos materias puras, un cuerpo cualquiera y una población cualquiera” (Deleuze, 1987: p. 101). Así la ideología dominante de manera implícita transmite el mensaje de que la educación, los largos años de estudio no sirven para los fines que supuestamente desea el individuo al contrario, son un estorbo que en el mejor de los casos lo convertirá en un

asalariado de nivel medio, sobrecredencializado.

La educación superior en su lógica de recuperar su presencia como centro de saberes universales y rector de la productividad científica de la humanidad, ha entendido de manera equívoca las señales de los tiempos y también se ha plegado hacia los deseos del mercado y con ello ha provocado el efecto contrario al esperado, ahora su presencia es cada vez menos necesaria y de ahí su abandono, la reflexión, la universalidad, el cuestionarse el mundo y la búsqueda de la verdad han dejado de ser prioridades para este orden social biopolítico.

La educación superior ha hecho suyo el discurso de la competitividad, de la globalización y de la productividad, condiciones necesarias para que los egresados puedan insertarse en el mercado laboral, es decir se les asume a los estudiantes como mercancías vendibles, intercambiables, que pueden ser desechables o no, dependiendo de las *competencias* que hayan adquirido a lo largo de su vida educativa, ante ello las instituciones de educación superior, tratan o pretenden enseñar sólo aquellos conocimiento prácticos que quizás pudieran servir para encontrar un trabajo y consolidarse profesionalmente, pero en esta lógica les asalta la cuestión de que la globalización ha traído consigo un cúmulo de información que es difícil de digerir y más aún de transformar en conocimiento útil.

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC's) pareciera que pueden aportar mayor información y conocimientos que el docente más experimentado y calificado que pueda tener cualquier institución educativa, se ha generalizado un discurso de que los conocimientos impartidos se vuelven obsoletos por el cambio inmediato que se produce en las tecnologías y en los comportamientos humanos, de ahí que se tenga que estar actualizando los contenidos de las asignaturas y saberes que se imparten, es necesario (según esta visión) hacer cambiar para sobrevivir (al mejor estilo darwinista),

para que el alumno pueda insertarse como mercancía, que al igual que un software se actualiza periódicamente, es una espiral esquizofrénica que sólo termina cuando es retirado del mercado laboral por vejez o con la muerte.

Si la perspectiva que presento hasta este momento es verdad, entonces es lógico que la educación superior haya caído en abandono, porque no es otra cosa que nichos que enseñan educación obsoleta o que simplemente no sirven en absoluto para la acumulación de capital, ya que ni el docente o investigador pueden actualizarse a la velocidad con la que los mercados o las máquinas se mueven. Los mercados no necesitan teoría, ni pensamiento crítico, ni reflexión, requieren personas competentes en áreas que generen de manera inmediata capital, así como habilidades que permitan la convivencia y subordinación en los centros aglomerados de trabajo y vida que ahora se construyen y diseñan con el fin de garantizar la productividad de los nuevos profesionistas que se integran incesantemente a la reproducción del capital. La educación superior tiene entonces que banalizarse al igual que los estudiantes, en este proceso pierde prestigio y presencia social, entonces ¿para que participar en la educación superior, si sus esfuerzos no son suficientes para posicionarse en el mercado?

Los poderes biopolíticos que en principio surgieron y fueron administrados por el poder soberano y las instituciones sociales ahora se han desplazado a las fuerzas del mercado que controlan todo el *biossocial*, las biopolíticas, clasifican y ordenan a las poblaciones, colocando en posiciones privilegiadas a unos cuantos que por sus orígenes de clase y competencias pueden disfrutar de todos los privilegios, del mando y poder de las organizaciones, por otro existen una gran población que compite por los despojos de los primeros y ya no ve en la obtención de un grado superior una vía de movilidad social, la educación superior en el ocaso de la

modernidad, para dar paso a una nueva era o ¿también es una falacia?

## 2. Neo oscurantismo versus educación superior

La caída del bloque soviético, así como de la mayoría de las dictaduras militares y/o burocráticas, trajo consigo a la democracia y a la libertad como valor universal para todos, los mercados y las tecnologías se extendieron de manera acelerada por toda la tierra, el internet y los transportes cada vez más veloces acercaron al mundo convirtiéndolo en algo conocido, cercano, la democratización pareciera se extendía a todos los ámbitos de la vida pero en realidad no ha sido así.

Se ha erigido un neo oscurantismo con efectos devastadores para los conocimientos que en tantos siglos de existencias humana se fueron acumulando, en ese tenor la educación superior ha sido la más afectada de forma negativa. Los directivos, docentes y alumnos han hecho suyo un discurso falaz, basados en el argumento de que el conocimiento útil es aquel que puede darle mayor plusvalor en el mercado a la vida humana. Han hecho suyo el discurso de que sólo se debe enseñar lo actual y práctico, quitándole sentido a las habilidades del pensamiento, a la reflexión, a la cultura y a la búsqueda de la verdad. Esto no ha sido sólo producto de la apropiación de un discurso por parte de los agentes involucrados en la educación superior, también la sociedad lo ha hecho como consecuencia de la superficialidad y banalidad en la que se encuentra una sociedad marcada por el consumo.

El oscurantismo medieval tenía un culto y a la Iglesia como rectora de la vida social, así el neo oscurantismo de nuestros tiempos tiene el suyo y se llama capitalismo. En la lógica de como el capitalismo se impregna en todos los ámbitos de la vida social se debe, según Agamben, (siguiendo la lógica de Walter Benjamin), ya que es un fenómeno que se vuelve la verdadera religión de la modernidad, esto se debe:

1) Es una religión cultural, quizás la más extrema y absoluta que haya jamás existido. Todo en ella tiene significado sólo en referencia al cumplimiento de un culto, no respecto de un dogma o de una idea. 2) Este culto es permanente es la “celebración de un *sanstrêve et sansmerci*”. Los días de fiesta y de vacaciones no interrumpen el culto, sino que lo integran. 3) El culto capitalista no está dirigido a la redención ni a la expiación de una culpa, sino a la culpa misma (Agamben, 2009: p.105).

Esta religión se realiza en el consumo, sus iglesias son los centros de compra y venta que ofrecen una serie de subjetividades y la promesa de un mundo pleno, sin preocupaciones, ni esfuerzo, (sólo debe tener dinero), sus ministros son muchos de ahí su efectividad porque hay una gama que va desde los dueños del capital que se benefician del statu quo hasta los colaboracionistas de más bajo nivel que aspiran a acceder a un mundo sin responsabilidades, ni esfuerzos.

La educación superior en sus variantes públicas y privadas se mercantilizan y ofrecen grados sin grandes esfuerzos para no perder *mercado*, enseñan de maneras superficial debido a la premura de tiempo y la *amplitud de conocimientos*, se cae en el *facilismo*, para no complicar a los alumnos que ahora son clientes de un servicio del cual depende el presupuesto o la utilidad de la empresa. Los conocimientos que no se consideren prácticos simplemente se omiten o no se enseñan ante la demanda de sólo impartir lo que sirve, (sea lo que signifique eso). Las personas ahora si desean aprender lo consultan en internet sin saber realmente si el contenido que revisan es de calidad o simplemente no tiene ninguna validez, pero eso en esencia ya no importa porque a las poblaciones ya no les interesa el conocimiento en su papel de agente emancipador sino como simple medio que a veces les piden, para poder acceder a mejores empleos.

La educación superior es producto de un devenir histórico de acumulación de conocimientos científicos que pasan por múltiples filtros que se han perfeccionado a lo largo de los siglos, su objetivo era generar progreso material e intelectual del ser humano, pero fundamentalmente era liberarlo, sacarlo de la ignorancia, de la opresión de las castas sacerdotales y guerreras, emancipar a los hombres de la superstición, de la enfermedad y porque no de la muerte, todo esto y mas es educar a nivel superior y cuando se reduce su papel a ser un proveedor de mano de obra del mercado, pierde significancia estudiar largos años, por lo que es más congruente abandonarla, ya que la desesperanza y la inutilidad de los pseudocontenidos y obviedades vertidos en las aulas, acrecienta la percepción de que no es ya importante pensaren la educación superior.

Hay un nuevo oscurantismo promovido desde las élites económicas y políticas que se refleja en al industria cultural que predomina, en las nuevas ciencias que surgen, en los centros de investigación que promueven sólo la productividad y la competitividad económica que *per se* no es incorrecta, pero cuando esto es lo único que se privilegia, la decadencia intelectual se acrecienta.

### Conclusiones

La educación superior es un espacio donde los seres humanos de una sociedad encuentran la verdad, la libertad y el desarrollo, de ellos en su conjunto y en lo individual, es donde se crea y realizan las ideas, así como los pensamientos más complejos que le dan certeza a la existencia humana, garantizan la reproducción de la vida humana y de todas sus expresiones, es un ambiente plural, heterogéneo y lleno de expectativas sobre el mundo que nos rodeay hemos diseñado a lo largo de los siglos.

La modernidad llegó como una corriente liberadora que pretendía a través de la Ilustración, sacar al hombre de las tinieblas pero ella iba en paralelo de un modelo económico que ha demostrado ser persistente y eficaz en su proceso de expansión: el



capitalismo, el cual en el momento actual ha logrado extenderse por todo el planeta, pero también ha logrado inmiscuirse en todos los espacios de la vida vital de los individuos, ésto debido a que es el cuerpo humano (Virno, 2003) el contenedor de la potencia creadora de capital, sin esta potencia simplemente no se da la reproducción.

La educación superior ha sido víctima de las políticas encaminadas a generar una super acumulación de capital, el cual en su dinámica de acelerar los procesos productivos y de creación de tecnología han lesionado la esencia emancipadora de las instituciones de educación superior las cuales han tratado de adaptarse al cambio pero paradójicamente al alinearse a los requerimiento del mercado ha logrado con ello que los problemas a los que se enfrentaban ahora sean mayores y más complejos de los que esperaba resolver, ante estos dilemas, la sociedad abandona los estudios superiores y los gobiernos también lo hacen porque simplemente no ven en estos una herramienta de mejora para las condiciones de vida que cada vez son mas difíciles en todos los ámbitos de la vida humana.

El biopoder a través de su control disciplinar y soberanía pretende regular a los seres humanos, ordenarlos darles un buen vivir, construir su vida en un entorno seguro, pero esa seguridad tiene un precio y poner la vida al servicio de la reproducción del capital, la vitalidad humana se convierte en fuerza y alimento de la reproducción capitalista. Lo anterior implica una estrecha relación entre biopolíticas y mercado, los cuales de manera conjunta van a incidir en todos los ámbitos sociales, uno de ellos, el que ahora nos compete: la educación superior.

La educación superior se ve atacada y denostada como un elemento obsoleto en un mundo que cambia vertiginosamente, los nuevos hombres posmodernos necesitan o mejor dicho creen que necesitan de una educación que se imparta *in situ*, sobre la marcha, que les de el conocimiento necesario, no para saber más o para sentirse libres y

plenos intelectualmente, sino para conservar sus trabajos y en algunos pocos casos lograr los ascensos en los pertinentes escalafones. Así las políticas públicas se encaminan a fomentar el abandono de la educación superior, esta acción se dirige a los gobernados pero también a los gobernantes, estos últimos en muchos casos pierden su autonomía relativa y sólo les queda plegarse a las decisiones de los centros de poder que también dictan si bien no de manera directa, a través de sus políticas laborales y de contratación de personal, logran influir en el sistema educativo.

La educación superior en un país en vías de desarrollo se encuentra bajo muchas dificultades, especialmente económicas que llevan como consecuencia la poca accesibilidad de la población a dichos estudios, pero hay otros factores como los dispositivos biopolíticos y su conjunción con el mercado que han provocado un daño estructural de la educación superior y que sólo será remediado cuando se retome y valore el papel de la educación en una dimensión donde el objetivo principal es formar personas plenas, sean o no útiles para el mercado.

## Referencias

- Agamben, Giorgio. (2009). *Profanaciones*. (trads. Flavia Acosta y Castro). Buenos Aires, Argentina: Adriana Hidalgo, Editora.
- Caldeville, David. (2010). *La biopolítica, la ambivalencia de un concepto polisémico* en Revista F@ro Monográfico. Año 6, número 11, I semestre 2010 Revista Teórica de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Playa Ancha, disponible en <http://web.upla.cl/revistafaro/>.
- Deleuze, Gilles. (1987). *Foucault*. (Trad. José Vázquez). Barcelona, España: Paidós.
- Foucault, Michel. (2012). *Nacimiento de la biopolítica. Curso en el Collège de France (1978-1979)*. (Trad. Horacio Pons). Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, Michel. (a2006). *Defender la sociedad. Curso en el College de France (1975-1976)*. (Trad. Horacio Pons). México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, Michel. (b2006). *Seguridad, territorio y población. Curso en el Collège de France (1977-1978)*. (Trad.

Horacio Pons). Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Hardt y Negri. (2002). Imperio. (trad. Alcira Bixio). Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Virno, Paolo. (2003). Gramática de la multitud.(Trad. Adriana Gómez, et., al.). Madrid, España: Traficantes de Sueños.

## TIPOS DE ABANDONO EN EL PRIMER AÑO UNIVERSITARIO. ORIENTACIONES PARA POSIBLES LÍNEAS DE ACCIÓN

Línea Temática 1: Factores asociados al abandono. Tipos y perfiles de abandono

AMBROGGIO, Gladys

CORIA, Adela

SAINO, Martín

Universidad Nacional de Córdoba, Argentina<sup>1</sup>

e-mail: gladys.ambroggio@gmail.com

**Resumen.** En este trabajo se propone explorar la tipificación de la población que ingresa a las carreras universitarias y abandona los estudios durante el primer año. Con ese objeto, en tanto el interés se orienta específicamente a la posibilidad de identificar y precisar líneas de acción que promuevan o faciliten la permanencia de los ingresantes más allá del primer año de la carrera, se consideró la viabilidad de construir tipos de abandono sobre el criterio de su actividad y avance académico. Se analiza entonces este atributo en diferentes carreras en una universidad pública argentina. Se ofrece una caracterización de la institución universitaria de referencia, y de las poblaciones estudiantiles del sector estudiado. Se presentan datos sobre el nivel de egreso que exhiben las carreras, y la posición que en este sentido tiene el área bajo estudio en el conjunto de áreas de estudio que se desarrollan en la universidad. Se describen las formas de acceso estipuladas en cada caso. Finalmente, se construye una tipología de estudiantes que dejan sus estudios durante o al finalizar el primer año de permanencia, con datos sobre actividad académica correspondientes a una cohorte de ingreso. Se concluye que pueden establecerse distintos “tipos” de abandono, y se muestra su incidencia relativa. Se discuten algunas hipótesis sobre factores asociados a ese comportamiento y algunas líneas de estudios que podrían contribuir a complementar y ampliar este análisis. Se ensayan algunas reflexiones sobre líneas de acción, desde la perspectiva del trabajo institucional, que podrían contribuir a alentar la permanencia de los estudiantes según los tipos establecidos.

**Descriptor o Palabras Clave:** Abandono, Primer Año, Avance Académico

---

<sup>1</sup> En memoria y homenaje a la Dra. Hebe Goldenhersch, ex Vice Rectora de la UNC, que participaba de este proyecto, y que hoy ya no nos acompaña.

## I. Presentación

Las universidades públicas argentinas han mantenido, en general, y con algunas excepciones, el criterio de ingreso abierto y educación superior no arancelada. Este criterio político de regulación del acceso a la educación superior se basa en la premisa que entiende a la educación superior como un derecho, y consecuentemente, abre a los jóvenes posibilidades de inclusión cultural y de formación profesional, sin más requerimiento que la idoneidad y la disciplina para el estudio. Hoy sabemos que los individuos adquieren y elaboran estas cualidades a lo largo del tiempo en los contextos sociales y educativos en los que se desenvuelven, y que por lo tanto, no es de esperar que estén distribuidas de igual forma entre todos. De ello se deriva que la población que accede a los estudios superiores en un marco de acceso abierto presenta características heterogéneas. Se alcanza el ingreso a los estudios superiores con distintas trayectorias académicas y con diferentes “disposiciones”. De este modo, el “acceso para todos” enfrenta rápidamente el desencanto de la fuerte pérdida de matrícula, en particular durante el primer año de estudios.

Cada vez es más extendida la convicción de que, para complementar el criterio de acceso abierto, es necesario intervenir para mejorar la permanencia de los que se incorporan al nivel superior de enseñanza, y en relación a ello se desarrollan diversas propuestas y programas que, en general, pretenden alterar diferentes aristas de la experiencia universitaria inicial. No obstante, el avance de estas propuestas parece no aportar modificaciones significativas de los niveles de permanencia, avance y graduación, en principio, por tratarse de acciones genéricas. Por esta razón, cobra interés el ir más allá de establecer el peso relativo del abandono de los estudios en

relación al conjunto de la población que ingresa, para detenerse en las características de los que dejan sus estudios y de este modo identificar subpoblaciones que pudiesen requerir modalidades de actuación diferenciadas en el intento por evitar la pérdida de alumnos. En este sentido es que se considera relevante hacer foco en el primer año de estudios con el objeto de explorar la construcción de “tipos de abandono”.

Los niveles de permanencia y abandono de los estudios que se han observado en las organizaciones de educación superior han concitado el interés de los investigadores desde hace varias décadas. S. Donoso y E. Schiefelbein (2007), a partir de los aportes de otros autores, sintetizan el desarrollo de la investigación en este sentido, describiendo los distintos “modelos” explicativos propuestos según la perspectiva disciplinar adoptada y el énfasis asignado a las variables explicativas fundamentales. Los autores señalan, además, que estos modelos han recibido diversos grados de sustentación empírica, no concluyente.

A su vez, J. Braxton (2000) ha señalado que la problemática de la deserción ha sido objeto de indagación empírica desde hace setenta años, y destaca al mismo tiempo que el modelo explicativo propuesto por V. Tinto posee casi un carácter paradigmático en esta línea de análisis; no obstante ello, al realizar una síntesis de la evidencia empírica acumulada en relación con las principales proposiciones derivadas de ese modelo, los autores argumentan sobre la necesidad de su revisión (J. Braxton y L.Lien, 2000).

Si bien la investigación es abundante, sus conclusiones son limitadas en lo que respecta a ofrecer bases para la concepción de políticas que promuevan la permanencia y graduación. Por otra parte, la literatura especializada ha destacado la importancia del primer año en el desarrollo posterior de las carreras de los estudiantes. En efecto, este tiempo se presenta como un momento de transición, en el que los nuevos alumnos se encuentran en un espacio social distinto y con respecto al cual pueden tener poca comprensión de qué se espera de

ellos y de cómo desenvolverse en múltiples aspectos, entre los que también se destacan los modos de afrontar el trabajo académico. Atravesar el primer año resulta crítico en el camino hacia la graduación. El trabajo docente con alumnos de primer año necesitaría abordar al mismo tiempo la enseñanza de contenidos específicos previstos en el plan de estudios y la creación de oportunidades de trabajo académico que faciliten la adquisición del oficio de estudiante.

En ese sentido, cabe destacar la centralidad de los procesos de aprendizaje que se realicen, tratándose la universidad de una organización destinada, entre otras finalidades, a la formación superior de las distintas camadas que ingresan a las carreras. En decir, el énfasis en la permanencia necesita ser anudado con los logros de aprendizaje que esos estudiantes obtienen. En relación con esta centralidad, parece oportuno diferenciar a los que dejan sus estudios en base al criterio de desempeño académico, y en particular de avance en la carrera. Este criterio permitiría explorar dimensiones de la experiencia universitaria inicial y conjeturar sobre distintas situaciones en las que podrían hallarse los estudiantes que dejan sus carreras. Por todo lo anterior, el objetivo de este escrito se orienta a diferenciar, desde una perspectiva institucional, la población de estudiantes que abandona su carrera durante o al finalizar el primer año según el avance logrado en la misma. Esto, con el interés primordial de buscar indicios que permitan pensar líneas de acción a desarrollar durante el inicio de las carreras de los estudiantes que complementen la política de acceso abierto aumentando las posibilidades de permanencia y graduación.

## **II. La UNC y la problemática de la retención de los estudiantes.**

La Universidad Nacional de Córdoba (UNC – Argentina), con 400 años de existencia, es en la actualidad una organización pública, grande, compleja, y de particular relevancia en el contexto social en el que se encuentra. Está estructurada en trece facultades, en las que se desarrollan más de ochenta carreras de grado. Ofrece además formación de posgrado en diversas especialidades en las mismas facultades, en programas interfacultades y en centros de estudios avanzados. Desarrollan actividades distintos institutos y centros de investigación, al tiempo que se despliegan diversos programas de extensión y servicios a la comunidad.

Cada carrera está regulada por un plan de estudios que especifica “materias” o “asignaturas” a cursar o aprobar en los distintos años o semestres, así como otros espacios de formación (prácticas, idiomas, tesinas finales) y algunas normas complementarias que definen las condiciones para el cursado y la aprobación de asignaturas (correlatividades entre asignaturas, condiciones para presentar examen final de asignatura, etc.)

Con respecto a la población estudiantil de las carreras de grado, a la que nos estaremos refiriendo aquí, en la última década la UNC ha contado con un promedio aproximado de 110.000 alumnos, con una incorporación de alrededor de 20.000 nuevos inscriptos cada año. Como en general en las universidades argentinas, los estudiantes no residen dentro del espacio físico de la ciudad universitaria sino que permanecen en la vivienda familiar, u ocupan otros lugares de residencia, generalmente con otros estudiantes, en los barrios aledaños a la universidad.

La retención del alumnado durante el primer año, muestra los siguientes valores promedio para el conjunto de los ingresantes a las diferentes carreras que se dictan en la universidad:

Tabla 1: UNC – Retención en la carrera durante el primer año

Año de ingreso / año de reinscripción	Retención promedio
2007 / 2008	73 %
2008 / 2009	70 %
2009 / 2010	73 %
2010 / 2011	64 %

Fuente: UNC Anuario Estadístico 2011

Esta información muestra que alrededor del 30% de los que comienzan su carrera en un año dado no se reinscriben al año siguiente. Los porcentajes son variables entre áreas y carreras; para la relación ingreso 2010 /reinscripción 2011, varían entre un 20 % (Arquitectura) y un 70 %<sup>2</sup> (Enfermería, Lic. en Nutrición), lo que justifica la necesidad de indagaciones que focalicen la carrera como nivel de análisis.

En un contexto de poblaciones estudiantiles heterogéneas y de marcada diferenciación de la oferta académica, los indicadores “promedio”, relativos a escalas más amplias – por ejemplo, un establecimiento universitario en su conjunto - no informan ajustadamente lo que ocurre en carreras específicas en términos de resultados académicos, en particular en momentos intermedios entre el inicio de los estudios y la finalización de los mismos. Por otro lado, el avance de los estudiantes en la carrera se va componiendo a partir del cursado y aprobación de las asignaturas específicas que se han incluido en el plan de estudios, en relación con criterios variables que se adoptan para la estructuración de la enseñanza y la evaluación en cada caso. Caracterizar lo que ocurre entre el ingreso y la reinscripción al año siguiente demanda incorporar al análisis algunos indicadores que describan lo que ocurre en términos de permanencia y aprobación de cada materia, y que permitan construir un panorama de conjunto.

<sup>2</sup> No se incluye la carrera de Medicina ya que no se ajusta a la modalidad de acceso abierto descrita para el conjunto de la universidad.

Por otra parte, la información estadística que anualmente hace pública la universidad, si bien incorpora alguna referencia a la pérdida de alumnos a lo largo de las carreras, no incluye desagregaciones que permitan conocer “quienes” no se reinscriben y en qué condiciones lo hacen.

## 1. Política de acceso

Cualquier análisis de resultados educativos en términos de retención, permanencia, graduación no puede obviar la consideración de la forma de acceso a las carreras que se pone en práctica en la institución de que se trate.

En la universidad a la que hacemos referencia, se sostiene el criterio de ingreso abierto sin restricciones, el que se ha estructurado en una serie de momentos: se realiza en diciembre de cada año una preinscripción de nuevos estudiantes, los que asisten luego a un curso de nivelación que deben aprobar dentro de un período de tiempo acotado, pero que no limita el comienzo del cursado de la carrera. A fin de abril del año siguiente, los nuevos estudiantes deben confirmar la matrícula. La organización de los cursos de nivelación toma formas particulares en cada facultad, variando los énfasis puestos en el carácter de “nivelación” de contenidos básicos o de “ambientación” universitaria, así como la carga horaria, la subdivisión en diferentes modulaciones curriculares, y las condiciones de aprobación que permiten la continuidad en la carrera. Resulta de interés la comparación de la cantidad que se preinscribe, con los que realizan el curso de nivelación y los que confirman su matrícula, lo que suele denominarse la relación entre “aspirantes” e “ingresantes”. Como ejemplo, se puede considerar el año 2011: entre los primeros y los últimos existe una reducción promedio del 30 % para toda la universidad, variando según las carreras. En un estudio anterior, los autores denominan a este segmento de población los “estudiantes fantasma”

refiriéndose a los que se preinscriben pero luego no confirman su matrícula, o bien confirmándola no realizan actividad académica alguna (Goldenhersch, y otros, 2006), considerando que su vinculación con la Facultad es prácticamente inexistente.

### **III. Un ejercicio de análisis para diferenciar subpoblaciones de no reinscriptos al finalizar el primer año**

Como se señaló anteriormente el objetivo de este ejercicio analítico se orienta a diferenciar internamente, desde una perspectiva institucional, la población de estudiantes que abandona su carrera durante o al finalizar el primer año; se argumentará acerca de la utilidad de diferenciarlos según el avance logrado en la misma. En lo que sigue se presentan las áreas seleccionadas para el ejercicio y los indicadores utilizados.

#### **1. Áreas seleccionadas**

Nuestro interés en este caso se centrará en los aspirantes que confirman su matrícula al 30 de abril de cada año, por considerar que son lo que han sostenido su interés desde la preinscripción, la participación en las actividades iniciales planteadas por cada carrera y, en la mayoría de los casos, el desarrollo de los cursos de nivelación. A los efectos de no distorsionar los valores relativos que se presenten más adelante se consideraron exclusivamente los ingresantes que luego de la preinscripción y del inicio del curso de nivelación realizan el trámite de confirmación de la matrícula (“ingresantes”), momento en el que presentan la certificación que acredita que han concluido el nivel secundario. De esta manera, no se ingresan al análisis los llamados “estudiantes fantasmas”, que tienen a veces el efecto no advertido de aumentar las cifras de abandono.

Para plantear este ejercicio hemos procedido a la selección de algunas áreas de estudio/carreras, distintas entre sí en algunos

aspectos importantes. Se han elegido las áreas de Humanidades, Odontología, y Cs. Económicas en coincidencia con la organización de “facultades” (cada una corresponde a una Facultad en la organización interna de la universidad). Difieren entre sí en cuestiones tales como el áreas de estudios, la cantidad de estudiantes atendidos (lo que se suele denominar el grado de masividad), los recursos de que necesita disponer el estudiante para el desarrollo de la carrera, las características de las poblaciones de ingreso, la diversidad organizativa interna en relación con la cantidad de carreras que involucran. La información a utilizar es la contenida en los anuarios estadísticos de la universidad complementada con algunos relevamientos adicionales sobre el avance de los alumnos en la carrera.

En el área de Humanidades están incluidas las carreras de Antropología, Archivología, Bibliotecología, Ciencias de la Educación, Filosofía, Geografía, Historia, Letras Clásicas y Letras Modernas. El área de Ciencias Económicas incorpora la de Contador Público, Licenciatura en Economía y Licenciatura en Administración. Odontología constituye una Facultad diferenciada, se incluye dentro del área de Ciencias de la Salud, y comprende una sola carrera. En el año 2011 el área de Humanidades contaba con 6.189 estudiantes, Ciencias Económicas con 16.932, y Odontología con 3.631.

Las tres áreas seleccionadas muestran diferencias en lo que respecta a la organización de las actividades de acceso: los cursos de nivelación en Humanidades se realizan en el mes de febrero de cada año, enfatizan la ambientación universitaria y la introducción a la carrera, y finalizan antes del comienzo del primer semestre del año. En Ciencias Económicas el curso de nivelación está organizado en diferentes asignaturas, se da relevancia tanto a la ambientación como a la nivelación de contenidos (económicos, matemáticos y contables), y finaliza antes del comienzo del primer semestre. En Odontología, el curso también se organiza en diferentes asignaturas, está enfatizada la

nivelación en contenidos básicos (biológicos, de física y química), y se extiende desde febrero a lo largo del primer semestre.

En ninguna de estas áreas y carreras existen regulaciones que fuercen el retiro de los estudiantes, ya que no se definen estándares de actuación mínima para retener la condición de alumno.

El ejercicio que aquí presentamos se realiza en relación con los ingresantes en el año 2010; como ya se señaló, los grupos están conformados por los aspirantes que confirmaron su matrícula en la carrera al 30/04/2010; esa población está constituida por un total de 1038 nuevos alumnos en el conjunto de carreras del área Humanidades, 2.414 en Cs. Económicas, y 644 en Odontología.

## **2. Características de las poblaciones de ingreso en las áreas seleccionadas**

El conjunto de carreras del Área Humanidades incorpora una proporción importante (42 %) de nuevos alumnos con edades superiores a los 26 años. Esta proporción es marcadamente mayor en algunas carreras: Archivología (74 %), Bibliotecología (83 %), Educación (69 %) y baja hasta aproximarse al 20 % en otras (Filosofía, Historia, Letras). En consonancia con esta diferencia en la edad de los nuevos alumnos varían otras condiciones (proporción de alumnos casados, presencia de hijos, situación laboral). Otras referencias señalan la posibilidad de fuertes variaciones en la configuración del alumnado de las distintas carreras; por otra parte, se observa un predominio de la población femenina como característica de los estudios en las humanidades (casi 65 % en el conjunto de carreras) pero esto no se verifica en las escuelas de Filosofía e Historia (38 y 43%, respectivamente). Con respecto a la situación laboral de los nuevos alumnos, el cuestionario utilizado requiere indicar la “condición laboral durante la semana pasada”. En el conjunto de la población analizada, el 52,5%

responde que sí (trabajó al menos una hora) y el 18,4% que no trabajó pero buscó trabajo. Agrupando estas respuestas se puede estimar que es probable que en el transcurso del primer año, la proporción de alumnos con algún compromiso laboral se aproximará al 70 %. En el caso de los nuevos alumnos de la Escuela de Ciencias de la Educación este valor llega al 85%, no siendo nunca menor del 50 % en las demás escuelas. Por otra parte, en lo referido al espacio y situación de convivencia, un 74 % indica que vive con sus familiares.

En el caso de las carreras de Ciencias Económicas, el 92 % de los nuevos inscriptos son menores de 25 años, y la población femenina representa el 55 %. Con respecto a obligaciones laborales, el 21% declara que trabaja, y el 19 % indica que buscará trabajo durante el transcurso del primer año de su carrera, lo que indicaría una cierta probabilidad de que en el conjunto de alumnos de primer año, un 40% presente algún compromiso laboral. El 78 % vive con familiares.

En lo que respecta a la carrera de Odontología, el 96 % de los nuevos inscriptos en la carrera tiene menos de 25 años, el 74% son mujeres, sólo el 14 % indica tener alguna obligación laboral y el 12 % refiere la intención de buscar trabajo, y el 64 % reside con familiares.

En síntesis, estas tres poblaciones estudiantiles son relativamente diferentes entre sí: el área de Humanidades pareciera exhibir una importante diversidad interna, y una elevada proporción de los llamados "estudiantes atípicos", que se incorporan a la universidad después de haber estado varios años fuera del sistema educativo (o en él pero como trabajador docente –para el caso de Ciencias de la Educación–), sosteniendo sus estudios mientras desempeñan actividades laborales, y por un conjunto de atributos que se relacionan con éstos, por lo que no serían, en una proporción importante, estudiantes de tiempo completo. El área de Ciencias Económicas atrae fundamentalmente estudiantes jóvenes, con un subgrupo



importante que podría cursar el primer año a la par de atender compromisos laborales, y con prácticamente la misma proporción de convivencia con la familia que en Humanidades. Por último a Odontología se incorpora población joven, en la que una proporción muy importante es femenina, con una proporción bastante menor de miembros con algún compromiso laboral, pero también con una proporción menor de jóvenes que conviven con su familia.

### **3. Algunos comentarios sobre los indicadores utilizados**

#### **3.1. Indicador de abandono: no reinscripción en el año subsiguiente**

Tratándose de un análisis referido al primer año del cursado de las carreras, la perspectiva pertinente es la referida a la permanencia en la carrera o a su contrapartida, la interrupción – que podrá ser temporaria o definitiva-. Una referencia sobre la permanencia se encuentra en la reinscripción obligatoria como alumno en cada año académico; la proporción de no-reinscritos puede tomarse como una aproximación al nivel de abandono de la carrera, aunque exista la posibilidad de que algunos vuelvan a reinscribirse en años académicos posteriores. La no reinscripción al año siguiente debe tomarse entonces como un indicador imperfecto y que reclamaría para ser más ajustado un análisis por cohortes y proyectado en el tiempo, que ya se ha realizado en el caso de Económicas pero que no es propósito concretar ahora. Con la información que manejamos para este reporte no podemos apreciar si el retorno posterior tiene lugar, en qué proporción, después de cuánto tiempo. Tampoco es posible conocer cuándo, durante el transcurso del primer año, los estudiantes que no se reinscriben en el año subsiguiente han dejado de mostrar actividad académica. Pero además del carácter temporario o permanente de la no reinscripción, se ha insistido en diversos

análisis, en que la persistencia en la carrera requiere llenar un mínimo de estándares referidos al desempeño académico. V. Tinto (1989, 1993) ha señalado en variadas oportunidades la necesidad de diferenciar, desde la perspectiva del individuo, los abandonos voluntarios de aquellos abandonos involuntarios asociados a la exclusión académica, por no cumplir estándares mínimos. En el caso que nos ocupa, al no haber requerimientos mínimos para mantener la condición de estudiante de una carrera, la diferencia pierde significado; hasta podría afirmarse que todos los abandonos serían “voluntarios”.

#### **3.2. Indicador de avance en la carrera: cantidad de materias aprobadas**

En este ejercicio quisiéramos sostener otra perspectiva, la que entiende que desde el punto de vista institucional es relevante distinguir según el avance académico que han logrado los que no se reinscriben. De forma incipiente, en el contexto nacional, se ha comenzado a plantear la pregunta acerca de las derivaciones en el rendimiento académico y en el abandono de los estudios de factores o configuraciones institucionales que pueden ser intervenidos o modificados desde las mismas organizaciones de educación superior. Es decir, es posible plantear la hipótesis de que las formas que adopta la enseñanza (el diseño curricular, las actividades de aprendizaje propuestas, los formatos de evaluación), y las experiencias de formación que posibilitan, en fin, lo que ocurre en el aula, tienen consecuencias en los logros académicos de los estudiantes. Esto agregado a la pregunta por las variaciones producidas en la permanencia por la provisión de recursos y apoyos de diverso tipo (servicios de apoyo y orientación, tutorías, ayudas económicas, becas, servicios de salud, espacios para deportes, bibliotecas, laboratorios, alumnos por docente). En ese sentido, se destaca la necesidad de un giro de perspectiva: las formas que asume la

enseñanza en contextos particulares no pueden ser entendidas con un carácter “invariante”, es decir, sus características “son” de un modo, dispuesto por la institución y los profesores, y es el alumno el que necesita “integrarse”, “adaptarse”, “ajustarse”, “responder acorde a lo requerido”; en otros términos, se necesitaría considerar la posibilidad de que las variaciones en el comportamiento de los profesores, en los materiales de enseñanza, en las estrategias de trabajo, en las prácticas de evaluación provoquen diferencias en el aprendizaje y en el desempeño académico de los estudiantes. Es por ello que se considera que una caracterización de los no reinscriptos según el avance en la carrera puede constituir una tipificación de interés para revisar las formas de trabajo pedagógico institucional.

#### IV. Resultados del ejercicio analítico

##### 1. El abandono de los estudios durante el primer año

Se presenta información sobre reinscripción en el año siguiente al del ingreso a la carrera; en el caso que nos ocupa, se trata de la reinscripción en 2011 de los estudiantes que ingresaron a sus carreras en el año 2010 en las áreas seleccionadas.

Tabla 2: Ingresantes 2010 según reinscripción en 2011.

2011	Humanidades		Cs. Económicas		Odontología	
	N	%	N	%	N	%
Re-Inscrip	645	62,1	1558	64,5	460	71,4
No Re-Inscrip	393	37,9	856	35,5	184	28,6
Total	1038	100	2414	100	644	100

Los datos muestran que en este sector seleccionado de ingresantes a la UNC la no reinscripción después de primer año varía entre un 28 y un 38 %, lo que está en torno al

30 % del promedio que exhibe el conjunto de carreras de la universidad; no obstante, las tres áreas muestran una variación entre sí del orden del 10 %, situación que resulta de interés para este ejercicio analítico.

Una pérdida de matrícula de alrededor del 30 % sólo en el primer año de la carrera aparece como un fenómeno al que hay que atender, en principio, analizándolo más detenidamente. Una cuestión de importancia se relacionaría con averiguar el tipo de comportamientos asociados a la no reinscripción, pero también las condiciones en la que ésta tiene lugar. La respuesta a tales preguntas puede orientar algunos análisis y discusiones, en particular referidos a la contribución relativa de factores internos a la propia organización académica y de factores externos en la configuración de la no permanencia. De lo que se derivaría que no todos los “abandonos” ameritan la misma preocupación desde la perspectiva institucional, y no cualquier intervención o modificación puede resultar provechosa para fomentar la permanencia.

##### 2. Nivel de actividad académica y avance en la carrera

Para avanzar en la caracterización de la no permanencia, se sintetiza información sobre la cantidad de materias del plan de estudios aprobadas por los reinscriptos y no reinscriptos en 2011; el número de materias aprobadas muestra el grado de avance en la carrera logrado durante ese primer año, pero también constituye una referencia del “nivel” y “densidad” de la actividad académica desarrollada por los estudiantes, interesándonos en particular por quienes deciden no continuar; la inclusión de los reinscriptos se realiza con el objeto de hacer comparaciones y destacar diferencias.

Se presentan datos agrupados; para agruparlos se tuvieron en cuenta algunos criterios derivados de las posibles configuraciones relativas a las condiciones en las que se produce la no reinscripción: a) no haber desarrollado actividad académica, o

habiéndola desarrollado pudo haber sido de baja consistencia e implicación en el aprendizaje que no fue suficiente para aprobar materias; en esta condición se consideró a los que exhibían 0 o 1 materia aprobada; b) se aprueban materias, pero el ritmo es lento, alcanzando un nivel de aprobación de alrededor de la mitad de lo esperado según lo especificado en los planes de estudio, incluyendo en este grupo la aprobación de 2 a 5 materias; c) el número de materias aprobadas se aproxima más a la cantidad especificada en el plan de estudios, donde se computaron 6 o más. De esta manera se consideró que se representaban tres tipos de abandono, según las condiciones de avance en la carrera en que se producía.<sup>3</sup>

Tabla 3: Ingresantes 2010 - Reinscripción en 2011 según cantidad de materias aprobadas. Humanidades

	Materias aprobadas			Total
	0-1	2-5	6 y más	
Reinscript.	169 (26,2%)	297 (46,0%)	179 (27,8%)	645 (100%)
No reinscript.	335 (85,2%)	49 (12,5%)	9 (2,3 %)	393 (100%)
Total	504 (48,6%)	346 (33,3%)	188 (18,1%)	1038 (100%)

Tabla 4: Ingresantes 2010 - Reinscripción en 2011 según cantidad de materias aprobadas. Cs. Económicas

	Materias aprobadas			Total
	0-1	2-5	6 y más	
Reinscrip.	252 (16,2%)	589 (37,8%)	717 (46,0%)	1558 (100%)
No reinscrip.	593 (69,3%)	260 (30,4%)	3 (0,3 %)	856 (100%)
Total	845 (35,0%)	849 (35,2%)	720 (29,8%)	2414 (100%)

<sup>3</sup>Es preciso advertir que se asumió, como es obvio, la justeza de la evaluación y no se consideraron posibles diferencias en las prácticas evaluativas que como hemos señalado precedentemente, ameritarían un análisis específico.

Tabla 5: Ingresantes 2010 - Reinscripción en 2011 según cantidad de materias aprobadas. Odontología

	Materias aprobadas			Total
	0-1	2-5	6 y más	
Reinscript.	39 (8,5%)	277 (60,2%)	144 (31,3%)	460 (100%)
No reinscript.	141 (76,6%)	43 (23,4%)	0	184 (100%)
Total	180 (27,9%)	320 (49,7%)	144 (22,4%)	644 (100%)

La consideración conjunta de las tres tablas anteriores muestra que la distribución de los estudiantes con respecto al avance en la carrera en el transcurso del primer año no sigue un patrón similar en las tres áreas consideradas: en Humanidades la mayor proporción está representada por los que han aprobado 0-1 materia (casi la mitad), mientras que en Odontología ocupa ese lugar el grupo de los que aprobaron entre 2 y 5 materias, representando este grupo también prácticamente la mitad del conjunto. En tanto, Económicas muestra una distribución más pareja entre grupos.

Pero cuando se consideran sólo los no reinscriptos la distribución en los tres grupos es similar:<sup>4</sup> los que aprobaron entre 0 y 1 materia constituyen el grupo más numeroso, siendo notablemente menor la proporción de no reinscriptos en el grupo intermedio, y son casi inexistentes los que abandonan habiendo logrado un avance en la carrera próximo al requerido en los planes de estudio. La conclusión más destacable es que entre el 70 y el 85% de la no reinscripción al año

<sup>4</sup> Decimos similar aunque no eludimos que la variación entre aproximadamente el 70 y el 85% entre carreras para ese grupo también supone –y genera al menos interrogantes respecto de diversos aspectos como los institucionales, vocacionales y también laborales- que en Económicas sea llamativamente mayor el porcentaje de alumnos que no se reinscribe habiendo aprobado entre 2 y 5 materias (30,4%), porcentaje que en Odontología alcanza a 23,4% y en Filosofía al 12,5%.

subsiguiente corresponde a estudiantes que no han desarrollado actividad académica.

## V. Comentarios finales

Al desarrollar este ejercicio analítico se ha intentado mostrar que desde el punto de vista institucional y en relación a la definición de líneas de acción tendientes a prevenir la no permanencia de los estudiantes que comienzan diferentes carreras universitarias es necesario distinguir grupos según su actividad académica. Para ello se seleccionaron algunas áreas diversas dentro del conjunto de carreras ofrecidas con el objeto de que no se vieran reflejadas en el análisis las particularidades de una única carrera. Se focalizó en abandono en el primer año, habida cuenta de que se ha destacado en la literatura la relevancia de este período en relación con el abandono de los estudios, y porque además en la institución analizada la no reinscripción al año siguiente representa en promedio un 30 % de la matrícula de ingreso. Los datos han mostrado que si se distinguen grupos según niveles de actividad académica y avance en la carrera, prácticamente el 80 % de la no matriculación corresponde a ingresantes que no desarrollan actividad académica y no muestran por consiguiente prácticamente ningún avance en la carrera. Mostraron además que son casi inexistentes los estudiantes que, habiendo logrado un significativo avance en la carrera, deciden abandonar los estudios. Es importante destacar que estos valores se observan en el contexto de poblaciones estudiantiles correspondientes a diferentes áreas y que muestran diferencias en algunos atributos relevantes. Otra característica de contexto no menor es que se trata de una universidad pública, no selectiva y gratuita.

El ejercicio realizado muestra además las ventajas de la consideración conjunta de información sobre los que abandonan y los que continúan después del primer año; en este caso, y desde el punto de vista del avance académico, se advierten problemáticas

comunes: el ritmo de avance lento, con la aprobación de un número significativamente menor de materias en relación a las requeridas, constituye una situación que se observa por igual en ambos grupos.

Como subgrupos de estudiantes que no se reinscriben y que pueden constituirse en poblaciones a los cuales dirigir acciones diferentes podemos distinguir:

a. los que no desarrollan actividad académica. Persiste la necesidad de reconstruir las situaciones específicas que configuran este comportamiento –iniciar una carrera, no desarrollar prácticamente ninguna actividad académica y abandonar – lo que requeriría estudios específicos; además, la existencia de un subgrupo que no persiste con estas características, y su destacable peso relativo, permite proponer que debe ser tenido en cuenta al valorar las cifras de abandono definitivo de diferentes cohortes de estudiantes.

Por otra parte, se podría proponer para este grupo un acompañamiento, a través de diversos dispositivos institucionales, muy temprano en el inicio de la carrera a la par de los cursos de nivelación; más aún, no se descarta que, en este momento, una parte de este grupo afirme su alejamiento a partir de elaborar con mayor claridad la elección de carrera, y no confirme su matrícula.

b. los que abandonan en condición de un avance lento, condición que comparten con una proporción equivalente de los que continúan. Se puede especular con respecto a la necesidad de estudiar con detenimiento las cuestiones asociadas a la implicación en las actividades de aprendizaje, el vínculo con el conocimiento, y sus relaciones con las prácticas de enseñanza y en su marco, específicamente las de evaluación. Ello demanda otros estudios: por una parte, sobre permanencia y aprobación tomando como unidad de análisis la materia o asignatura del plan de estudios (Serra Hagedorn, 2012); por otra, el análisis de situaciones de enseñanza y aprendizaje en contextos particulares, con abordajes interpretativos. Es sensato proponer

en este sentido el desarrollo de políticas que promuevan la revisión de estas prácticas en vistas a los logros obtenidos por los estudiantes.

Abordando la especificidad de políticas orientadas a atender la particularidad de ambos grupos, constituye un desafío común para la institución universitaria generar condiciones que contribuyan a garantizar ese derecho a la educación superior. Desde la sanción de la Ley Nacional de Educación en 2006, la ampliación de la obligatoriedad de la educación a la culminación de la educación secundaria, así como ha contribuido a ampliar derechos constitucionales a poblaciones para quienes el acceso a ese nivel era antes negado o no formaba parte de las expectativas de los sectores socio-culturales de pertenencia, también exige de las casas de estudios superiores una mirada compleja sobre las implicancias de que sean cada vez más los estudiantes universitarios primera generación de familias en acceder a este nivel. Será preciso atender también de modo global cómo la universidad pone a disposición cada vez más propuestas que permitan a los nuevos estudiantes apropiarse de herramientas culturales en sentido amplio y de las claves para comprender tempranamente las reglas de juego que este nivel supone y que ya sabemos, marca diferencias sustantivas respecto del precedente. “Pasar” por la institución universitaria en sí mismo tiene un carácter formativo; “implicarse en ella” constituye un trabajo más complejo para los estudiantes pero esencialmente, representa un desafío para las políticas académicas de las instituciones públicas.

Braxton, J. y L. Lien (2000): *The Viability of Academic Integration as a Central Construct in Tinto's Interactionist Theory of College Student Departure*. En J. Braxton, *Reworking the Student Departure Puzzle* (pág. 11:28). Nashville: Vanderbilt University Press.

Donoso S. y Schiefelbein, E. (2007): Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes. *Estudios Pedagógicos XXXIII, N° 1*, 1:27.

Goldenhersch, H., Coria, A., Saino, M., Moughty, T., & Chiavassa, N. (2006). *Deserción Estudiantil en la Universidad - Estudio de un caso: la Facultad de Ciencias Económicas de la UNC*. Córdoba: Facultad de Ciencias Económicas - UNC.

Serra Hagedorn, L. (2012): How to Define Retention. A new Look at an Old Problem. En A. Seidman, *College Student Retention* (pág. 81:99), Lanham, Rowman & Littlefield Publishers.

Tinto, V. (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. *Revista de Educación Superior N° 71*.

Tinto, V. (1993). *Leaving College. Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Chicago: The University of Chicago Press.

Universidad Nacional de Córdoba. (2010). Anuario Estadístico.

Universidad Nacional de Córdoba. (2011). Anuario Estadístico.

## Referencias bibliográficas

Braxton, J. (2000): *Reworking the Student Departure Puzzle*. Nashville: Vanderbilt University Press.

## EVASÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA ANÁLISE A PARTIR DE PUBLICAÇÕES NA ANPED E CAPES (2000 A 2012)

Factores asociados al abandono. Tipos y perfiles de abandono

SANTOS, Pricila Kohls dos

PUCRS - BRASIL

e-mail: [pricilas@terra.com.br](mailto:pricilas@terra.com.br)

**Resumen.** Este trabalho trata de uma pesquisa do tipo estado do conhecimento que versa sobre a temática da Evasão na Educação Superior presencial e a distância, tendo como objetivos identificar a ótica que a evasão está sendo apresentada em pesquisas acadêmicas, verificar os critérios de medição da evasão e evidenciar políticas de permanência nas pesquisas relacionadas a evasão na Educação Superior. O levantamento de dados se deu por meio de pesquisas no Portal de Teses da CAPES e nas Reuniões Anuais da ANPED, ambos no período entre 2000 a 2012. A metodologia adotada neste estudo é de caráter qualitativo exploratório, pautado na pesquisa bibliográfica, sendo que para a análise dos dados utilizou-se a Análise de Conteúdo para ser possível elaborar novos achados e conhecimento acerca do fenômeno ora investigado, a saber: Evasão na Educação Superior. Neste sentido, percebemos um olhar acentuado para as deficiências e dificuldades dos estudantes em permanecer na universidade, sendo que os motivos mais apontados são: falta de motivação para continuar estudando e a falta de hábitos e técnicas de estudo individualizado, a dificuldade de organizar o tempo disponível para os estudos, a dificuldade de conciliar estudo e trabalho, formação escolar anterior precária. Tais olhares denotam a carência de estudos que verifiquem as condições da oferta de educação, bem como a qualidade do ensino dirigido aos estudantes. A análise realizada aponta para a necessidade de estudos voltados para a permanência dos estudantes na educação superior, bem como estudos que corroborem para a necessidade de um olhar mais atento para a qualidade da oferta e o comprometimento institucional e também dos estudantes para com a educação superior.

**Palavras-Chave:** Evasão. Permanência. Educação Superior. Educação Presencial. Educação a Distância.

### 1 Introdução

A Educação superior no Brasil tem demonstrado, nos últimos anos, um crescimento significativo. Parte desse crescimento de dá em um momento em que o Brasil tem se fortalecido como economia emergente e, acompanhada desse fenômeno, a Educação tem recebido alguns investimentos, principalmente no que tange ao acesso a Educação Superior.

Embora tenhamos consciência que tais iniciativas e investimentos ainda são precários para a infinidade de necessidades que a Educação do país possui, visualizar ações concretas, tais como, Financiamento Estudantil (FIES<sup>1</sup>), bolsas de estudos para estudantes egressos de escola pública

<sup>1</sup>O Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) é um programa do Ministério da Educação destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em instituições não gratuitas. (Brasil, 2005)

(PROUNE<sup>2</sup>), Ciências Sem Fronteiras<sup>3</sup>, denotam a intenção governamental de qualificar a mão de obra do país e, por conseguinte, a sociedade brasileira.

No Brasil a Educação Superior é regulada pelo Ministério da Educação (MEC), que é o órgão que regulamenta e realiza o acompanhamento das instituições de Educação do país, sejam estas de educação básica, superior ou profissionalizante, presenciais ou a distância.

Cabe aqui apresentar brevemente a finalidade da educação superior, empregada conforme as bases legais da Educação no Brasil na LDBEN 9.394 de 20.12.1996 à saber:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual

sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

Para encontrar espaço para execução da finalidade da educação superior, houve uma ampliação do acesso e da oferta do número de vagas. Porém, tal fenômeno, se deu muito mais pela iniciativa privada do que por ações governamentais para ampliação da oferta em instituições públicas de educação superior.

A ampliação do acesso nos remete ao fato de que a expansão da educação superior não teve apenas um sentido de ampliação geográfica, mas também um sentido de ampliação de oportunidades de acesso para setores da classe média até então excluídos desse nível de ensino. Esta ampliação do acesso confunde-se em grande parte com o próprio processo de privatização, pois ocorreu principalmente como resultado da forte exclusão historicamente reinante nas universidades públicas. (RISTOFF, 2008, pág. 43)

De acordo com o Censo da educação superior de 2011, 88,0% das Instituições de Ensino Superior (IES) são privadas, sendo que apenas 12,0% das instituições são públicas. Além desse número, outro fator a se considerar é a distribuição geográfica das instituições que, como apresentado na figura 1, quase metade das IES localizam-se na região sudeste do Brasil, cerca de 48% do total, ou seja, 1.150 instituições.

Em relação a vagas e ingressos, o Censo de 2012 contabilizou 7.037.688 de matrículas em cursos de graduação, oferecidos por 2.416 instituições, destas 304 públicas e 2.112 particulares. O total de estudantes que

<sup>2</sup> Programa Universidade para Todos (Prouni) é um programa do Ministério da Educação, que concede bolsas de estudos em instituições privadas de ensino superior. (Brasil, 2005)

<sup>3</sup> Ciência sem Fronteiras é um programa que busca promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional. A iniciativa é fruto de esforço conjunto dos Ministérios da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e do Ministério da Educação (MEC), por meio de suas respectivas instituições de fomento – CNPq e Capes –, e Secretarias de Ensino Superior e de Ensino Tecnológico do MEC.

ingressaram em IES em 2012 chegou a 2.747.089 e o número de concluintes, a 1.050.413.

A Tabela 1 apresenta o número de ingressos, matrículas e concluintes de acordo com a categoria administrativa das IES.

**Número de Ingressos por Processo Seletivo, Matrículas e Concluintes em Cursos de Graduação Presencial segundo a Categoria Administrativa -**

Categoria Administrativa	Ingressos por processo seletivo	Matrículas	Concluintes
	Total	Total	Total
<b>Total</b>	<b>1.970.392</b>	<b>5.923.838</b>	<b>876.091</b>
Pública	462.097	1.715.752	202.394
Federal	277.501	985.202	96.270
Estadual	140.175	560.505	78.489
Municipal	44.421	170.045	27.635
Privada	1.508.295	4.208.086	673.697

Tabela 1- Número Ingressos por Processo Seletivo, Matrículas e Concluintes em Cursos de Graduação Presencial por Sexo, segundo a Categoria Administrativa – Brasil - 2012.

Fonte: MEC/INEP (2013)

O Plano Nacional de Educação 2011 – 2020 dentre as metas estabelecidas, prevê elevar, mantendo a qualidade, a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, atualmente a taxa líquida é de 14,6% (INEP, 2011).

Cabe aqui salientar o conceito de evasão adotado nesse trabalho para fins de análise e discussão dos resultados. Assim, a evasão pode ser entendida quando o aluno que ingressou na educação superior, mas em algum momento do curso não efetivou sua matrícula. Todavia, mesmo desligando-se do ensino requer uma postura ativa, pois pressupõe-se que o mesmo decide desligar-se por sua própria responsabilidade. Outra concepção pode ser analisada sob a ótica de Dilvo Ristoff quando afirma que

Parcela significativa do que chamamos evasão, no entanto, não é exclusão mas mobilidade, não é fuga, não é desperdício mas investimento, não é fracasso -

nem do aluno nem do professor, nem do curso ou da Instituição – mas tentativa de buscar o sucesso ou a felicidade, aproveitando as revelações que o processo natural de crescimento do indivíduo faz sobre suas reais potencialidades. (RISTOFF, 1999, p.125)

Para realizar uma análise do número de alunos que não realizaram matrícula no ano de 2012, foram utilizados os dados do Censo da Educação Superior dos anos de 2011 e 2012 para se chegar a um percentual aproximado do número de estudantes que evadiram/abandonaram os estudos do ano de 2011 para 2012. Para tal foi utilizado o número total de estudantes matriculados no ano de 2011, menos o número de concluintes do ano de 2011, menos o número de ingressantes e matriculados de 2012. Assim, o cálculo estimado de alunos evadidos chega a 1.432.377, ou seja, 25%.

Salienta-se que para este cálculo não foram considerados os números de trancamentos, transferências e falecidos, pois estes dados não foram disponibilizados até o momento. Mesmo sendo um índice hipotético e/ou aproximado da evasão, este percentual aponta para um número grande de estudante que iniciam seus estudos, porém não os concluem mesmo havendo políticas públicas de acesso, como já mencionado, de estudantes em instituições privadas de ensino superior.

Nesta direção, aponta-se como necessárias pesquisas que evidenciem as causas da evasão na Educação Superior, bem como estudos que evidenciam as condições de permanência dos estudantes neste nível de ensino. A partir desta configuração, este artigo apresenta uma breve análise realizada no Banco de Teses da CAPES e nas Reuniões Anuais da ANPED nos anos de 2000 a 2012.

Ao realizar esta análise objetiva-se saber como a Evasão na Educação Superior, presencial e a distância, está sendo pesquisada, qual o enfoque está sendo dado, qual o universo pesquisado, em qual ótica que a evasão está sendo apresentada em pesquisas acadêmicas, quais os critérios de medição da evasão, bem como evidenciar políticas de



permanência nas pesquisas relacionadas a evasão na Educação Superior.

Na seção 2 do artigo é apresentada a metodologia utilizada, seguida do resultado da análise apresentada na seção 3, as considerações na seção 4 e ao final as referências utilizadas.

## 2 Metodologia

A metodologia adotada neste estudo é de caráter qualitativo exploratório, pautado na pesquisa bibliográfica. Para a análise dos dados utilizou-se a Análise de Conteúdo para ser possível elaborar novos achados e conhecimento acerca do fenômeno ora investigado, a saber: Evasão na Educação Superior.

O corpus dessa pesquisa foi composto por 3 teses e 6 dissertações, disponíveis no Banco de Teses da CAPES, além de 2 artigos publicados nas Reuniões Anuais da ANPED, ambos a partir dos descritores: evasão, educação superior, ensino superior, permanência. Sendo que o recorte temporal dado à esta pesquisa foi o período de 2000 a 2012.

A partir da seleção dos trabalhos, os mesmos foram analisados e reunidos em quatro categorias: Olhar em relação a Gestão, Olhar em relação ao Estudante, Políticas Públicas e Políticas de Permanência, das quais os resultados das análises são apresentados na próxima seção.

## 3 Resultados

Ao analisarmos os trabalhos observamos que dos 11 trabalhos publicados entre os anos de 2000 a 2012 referente a temática Evasão na Educação Superior Presencial e a Distância, 8 trabalhos correspondiam a área da Educação, 2 da Administração e 1 do Planejamento Urbano e Desenvolvimento Regional. Quanto a metodologia utilizada, 6 tiveram abordagem qualitativa/quantitativa, 3 quantitativa e 2 qualitativa. Em relação a categoria administrativa dos locais pesquisados, dos 11 trabalhos 6 foram realizados em instituições

públicas e 5 em instituições privadas, conforme apresentado no Gráfico 2.

Em relação ao recorte temporal utilizado no presente estudo, percebe-se um considerável silêncio, em relação a temática aqui apresentada, nos anos de 2000 a 2003 e 2005 a 2008, sendo que o maior número de publicações foi realizada no ano de 2012. Conforme pode ser observado no Gráfico 2.

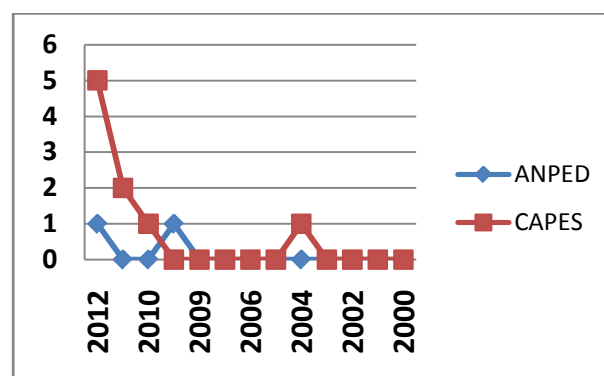


Gráfico 1 - Corpus da pesquisa

Fonte: a autora

Ainda em relação a caracterização do corpus da pesquisa, outra informação relevante à considerar é a modalidade de ensino na qual foram realizados estudos. Destes, 3 estudos foram realizados na modalidade presencial, 3 na modalidade a distância e apenas um estudo foi realizado nas modalidades presencial e a distância.

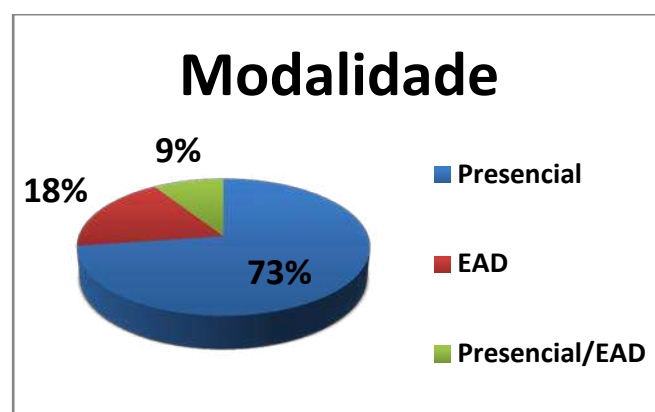


Gráfico 2 - Caracterização das IES quanto a modalidade de ensino

Fonte: a autora

Diante das informações gerais apresentadas, as quais surgiram a partir da leitura e análise das publicações selecionadas, emergiram as seguintes categorias: Olhar em relação a

Gestão (4 trabalhos), Olhar em relação ao Estudante (10 trabalhos), Políticas Públicas (2 trabalhos) e Políticas de Permanência (3 trabalhos), podendo haver trabalhos presentes em mais de uma categoria de análise.

### 3.1 A Gestão da evasão

Nesta categoria, Amidani (2004) constata a necessidade de um olhar voltado para as condições estruturais e administrativas institucionais que caracterizaram o funcionamento da graduação a distância, pois este foi um fator levantado pelos estudantes como contribuinte para o abandono do curso e ainda ressalta que este fenômeno sofreu influências de aspectos intrínsecos ao curso. E ainda salienta a importância da integração acadêmica, viabilizada pela gestão institucional como ponto para auxiliar a permanência do aluno na EAD.

Já Borges (2011) focou sua atenção nos fatores que levaram a evasão dos estudantes nos cursos de Administração, na qual destacou “a necessidade de uma intervenção por parte dos dirigentes no sentido de reter os alunos promovendo ações que viabilizem a permanência dos mesmos até a conclusão do curso”.

Lopes, Lisniowski e Jesus (2012) afirmam que é papel da gestão considerar o perfil dos alunos e focar nos fatores que apresentam maior potencial para a implementação de estratégias de mudanças. A pesquisa também focou nos aspectos que levam aos alunos desistirem dos estudos, porém este se encaixa na categoria relacionada aos estudantes.

O estudo de Silva (2012) propõe a comparar os resultados da evasão nas modalidades presencial e a distância, sendo que aponta para uma forte necessidade da gestão acadêmica e institucional refletir sobre a possibilidade de integração de três visões filosóficas: “Cognitivismo, Construtivismo e Conectivismo que se interrelacionam na gestão acadêmica de cursos superiores pela unicidade da educação vislumbrada pelo

blendedlearning como tendência futura para a educação superior”.

### 3.2 O Estudante e a evasão

Esta categoria possui 10 trabalhos analisados, sendo que seus resultados partem do ponto de vista que o foco da evasão está mais relacionado ao estudante e nas suas posturas e limitações para com os estudos.

No estudo de Amidani (2004), por se tratar de educação a distância, foi realizada pesquisa com alunos, tutores, direção de pólo e funcionários, através de questionário realizado via telefone ou internet e também presencialmente para os tutores e gestores, levando em consideração as experiências adquiridas ao longo do curso de graduação realizado. Como resultado foram apontados como fatores principais para evasão nos cursos a distância as dificuldades inerentes apenas do aluno. O autor afirma que a evasão foi “decorrente das dificuldades dos alunos em conciliar estudo e trabalho, obrigações referentes à profissão, atenção à família, além da formação escolar anterior precária, havendo destaque deste último”.

Já Pinto (2010) aponta aspectos positivos em relação ao estudante ao afirmar que “a presença dos alunos bolsistas do Prouni não impacta negativamente a qualidade da Educação Superior” sendo que tal programa estimula a permanência dos estudantes na universidade, uma vez que o mesmo é estimulado pelo mérito obtido no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) que proporcionou o ingresso na educação superior. Sendo que há indícios de rendimento positivo dos estudantes, justificado pela maior motivação e interesse destes alunos valorizando a oportunidade garantida pelo PROUNI. Porém salienta que os dados também evidenciam uma significativa evasão, que aponta o rendimento acadêmico insuficiente como um dos principais motivos de tal fenômeno.

Borges (2011) tendo realizado sua pesquisa com estudantes e coordenadores de curso,

apresenta como dado para evasão a questão relacionada a questões financeiras, a dificuldade em acompanhar o curso e fatores relacionados à qualidade do curso ou ainda a adaptação do aluno a instituição como causas para a desistência. Já Rocha (2012) analisou a evasão no âmbito dos estudantes oriundos do PROUNI, para tal fez uso de questionários e entrevistas, junto a estudantes bolsistas e gestores, em uma IES privada. As quais apontaram que o número de evadidos ou reprovados é relativamente baixo se comparado com os demais estudantes da instituição. Destacando também que as dificuldades dos bolsistas, estão centradas no processo de aprendizagem ou no âmbito financeiro, e que estas dificuldades não desaparecem apenas com o ingresso na graduação.

Silva (2012) propõe-se a realizar uma análise comparativa entre o curso de administração presencial e distância, identificando as variáveis que influenciam o processo de permanência dos alunos de Administração porém apresenta com maior ênfase questões relacionadas a dificuldades dos estudantes em relação a: atributos individuais, trabalho e estágio, contexto familiar, escolaridade anterior, uso das TICs, interação docente e discente, compromisso pessoal com os estudos e com a instituição. Detregiachi Filho (2012) também apresenta questões relacionadas a postura do estudante seu comprometimento com os estudos como fator relevante para a evasão e afirma que “Apesar da maioria das dificuldades apontadas pelos alunos serem de ordem acadêmica, elas competem de perto com aquelas de ordem financeira e econômicas”.

Pereira Júnior (2012) propõe um estudo fundamentado em Vincent Tinto o qual aponta que estudantes não integrados aos sistemas acadêmico e social do ambiente universitário podem ter seus níveis de compromisso com o graduar-se afetados. A partir de sua pesquisa, afirma que a questão do comprometimento está intimamente ligada a possível desistência do curso e que o fator

empregabilidade tem uma relação significativa com o fenômeno da evasão, pois este é o que mais motiva o estudante a comprometer-se com seus estudos e com a instituição a qual está vinculado.

Piacentini (2012) buscou analisar a temática da evasão computando o número de estudantes evadidos e triangulando os dados de questionários realizados com estudantes ativos, evadidos e docentes do curso de Zootecnia. Obtendo como resultados para as possíveis causas da evasão: a escolha precoce da profissão que está ligada à maturidade e indecisão; o nível socioeconômico dos discentes que afeta diretamente na permanência na Instituição; e suas habilidades acadêmicas que estão relacionadas com sua trajetória escolar e ao pouco envolvimento com o curso.

Já Velloso e Cardoso (2011) propôs-se analisar e comparar índices de abandono entre estudantes cotistas e não-cotistas. Tal análise evidencia uma pequena diferença entre alunos cotistas e não-cotista em relação a evasão e apontam que a evasão se dá pelo motivo de o estudante não cumprir condições para continuar na instituição – como seguir um número mínimo de disciplinas por semestre, o que neste estudo apresenta uma maior desistência por parte de alunos não-cotistas, ao contrário das expectativas iniciais preconizadas pelo autor.

Lopes, Lisniowski, Jesus (2012) realizou um estudo acerca da evasão em um curso de Pedagogia a distância, para tal realizou pesquisa com os alunos evadidos através de questionário contendo 18 questões, realizado via telefone. As questões oportunizaram levantar o perfil dos alunos, bem como as principais causas da evasão, dentre as quais foram destacadas: a ausência da interação presencial com os colegas, professores e tutores, a excessiva carga de leitura e trabalhos a realizar; a falta de motivação para continuar estudando e a falta de hábitos e técnicas de estudo individualizado, a dificuldade de organizar o tempo disponível

para os estudos e a dificuldade de conciliar estudo e trabalho.

Observa-se das análises realizadas uma preocupação dos autores em levantar os aspectos que acarretam a evasão dos estudantes, porém percebe-se certa inferência a priori evidenciando as limitações dos estudantes e talvez uma falta de espaço para levantamentos relacionados a corresponsabilidade dos docentes e das instituições em relação às dadas limitações/dificuldades dos estudantes. Diante do exposto parece urgir a necessidade de estudos que aprofundem o aspecto institucional relacionado a evasão em comparação com os aspectos relacionados ao estudante.

### 3.3 Políticas Públicas de Inclusão de Estudantes

No que tange a Políticas Públicas o estudo realizado por Pinto (2010) apresenta um aspecto positivo relacionado as condições dos estudantes oriundos do PROUNI, ao ressaltar que o fato de o estudando bolsista ter bom rendimento e estímulo à continuar seus estudos é um dado deve estimular o repensar das políticas públicas, quanto a ampliação dos programas de estímulo ao ingresso no ensino superior, prevendo maior apoio aos bolsistas durante o percurso de formação. Reforçando a importância das políticas de ação afirmativa, com o intuito de minorar as diferenças de oportunidades educacionais que se evidenciam em sociedades desiguais, como é o caso do Brasil.

Rocha (2012) apresenta um diálogo entre os aspectos relacionados ao direito à educação e as políticas públicas de acesso, tendo como foco principal o PROUNI. Para tanto realizou entrevistas com estudantes e gestores com o intuito de mensurar os índices de evasão/permanência e repetência em uma instituição privada. Observando que para a democratização do Ensino Superior, são fundamentais as políticas para a ampliação do acesso.

Na categoria Políticas Públicas de Inclusão de estudantes identificamos 3 trabalhos que apontam perspectivas em relação a ações voltadas para permanência e/ou qualificação da educação como uma das vias para permanência dos estudantes na educação superior.

Lourenço (2011) em sua dissertação de mestrado apresenta o Marketing de permanência como um viés a ser adotado pelas instituições de ensino ao longo da trajetória do estudante na IES, além disso ressalta que grande parte das instituições prioriza as ações de marketing para a conquista de novos alunos, mas não investem na sua permanência em igual proporção. A partir do estudo realizado nos cursos de graduação em Administração, Ciências Contábeis e Ciência da Computação de uma IES privada o autor aponta que “as IES trabalham o marketing de relacionamento até o aluno ingressar no curso (pré-venda), mas parecem falhar durante o processo de prestação de serviço e na pós-venda, fatos que influenciam na deserção acadêmica. A permanência do aluno na instituição de ensino passa, diante do enfoque desta pesquisa, a ser uma consequência de estratégias bem sucedidas de marketing de relacionamento, desde o ingresso do aluno na instituição de ensino”.

No trabalho de Rocha (2011), o qual analisou os índices de evasão, repetência e permanência dos estudantes oriundo do PROUNI em uma instituição privada afirma que além de priorizar o acesso é preciso, também, vislumbrar políticas voltadas para a permanência dos estudantes, uma vez que se constatou que as dificuldades dos estudantes bolsistas, seja no processo de aprendizagem ou financeiramente, não desaparecem apenas com o ingresso na graduação. E ainda afirma que este olhar para a permanência é necessário para que se garanta a efetiva democratização e a inclusão na educação superior.

Já Piacentini 2012 ao analisar o curso de Zootecnia apresenta como necessário e fundamental um olhar para a qualidade da permanência do estudante no curso e afirma que a partir da identificação das perspectivas, foram sugeridos alguns programas, tais como: Programa de Tutoria; Bolsas de auxílio aos discentes carentes e; Programa de Nivelamento, que podem auxiliar na minimização da problemática evasão no curso, promovendo assim, a permanência do aluno na Instituição.

### 3 Considerações não conclusivas

Nesta análise observamos que há um singelo movimento de expansão de olhares em relação a Evasão na Educação Superior, uma vez que há um crescimento nas publicações no ano de 2012 versando sobre o tema em questão. É possível, também, observar que grande parte das publicações são idealizadas com o intuito de verificar os motivos da evasão, não apresentando ênfase para os motivos para a permanência de estudantes na educação superior.

Corroborando com tal observação, percebemos um olhar acentuado para as deficiências e dificuldades dos estudantes em permanecer na universidade, sendo que os motivos mais apontados são: falta de motivação para continuar estudando e a falta de hábitos e técnicas de estudo individualizado, a dificuldade de organizar o tempo disponível para os estudos, a dificuldade de conciliar estudo e trabalho, formação escolar anterior precária. Tais olhares denotam a carência de estudos que verifiquem as condições da oferta de educação, bem como a qualidade do ensino dirigido aos estudantes.

Embora apareçam aspectos em relação a gestão acadêmica, este é em proporção significativamente menor do que os olhares em relação ao comprometimento do estudante. Acredita-se ser necessário realizar estudos que triangulem a qualidade do ensino, o comprometimento institucional e o

comprometimento do estudante em relação a educação superior.

Observamos também a importância de estudos consistentes que primem pelo viés da permanência ao analisar a evasão e/ou abandono na educação superior, para que assim possam ser levantadas possibilidades de mudança e de qualificação do acesso, permanência e conclusão dos estudos em instituições de educação superior. Oportunizando à todos os envolvidos com educação, incluindo os estudantes, um envolvimento máximo e qualificado nas relações entre os pares e na construção de uma formação constante e continuada com vistas à construção de uma sociedade mais justa, fraterna e consciente de que a cada ação podemos mudar e transformar o mundo ao nosso redor.

### Referencias

- AMIDANI, Cassandra. (2004) Evasão no Ensino Superior a Distância: o curso de Licenciatura em Matemática a Distância da Universidade Federal Fluminense/CEDERJ? 200f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília. Brasília.
- BORGES, Sandra Marques. (2011) Fatores determinantes da evasão escolar no ensino superior: o estudo de caso DOILES/ULBRA de Itumbiara. 77 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Desenvolvimento Regional) – Faculdades Alves Faria.
- BRASIL. (1996) Lei Nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases Nacionais. Diário Oficial da União. Brasília: Gráfica do Senado, ano CXXXIV, nº. 248, 23/12/96, 27833-27841.
- BRASIL. (2005) Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, 2005. Presidência da República. Brasília, DF: Diário Oficial da União. Extraído em: 20 de junho de 2013 de: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/LEI/L11096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/LEI/L11096.htm).
- BRASIL. (2011) Projeto de Lei nº 8035/2010 Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020. Extraído em: 20 de junho de 2013

de:[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Projetos/P/L/2010/msg701-101215.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Projetos/P/L/2010/msg701-101215.htm).

DETRREGIACHI FILHO, EDSON. (2012) A evasão escolar na educação tecnológica: estudo de uma unidade do centro estadual de educação tecnológica Paula Souza. 127 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista.

INEP. (2012) Censo da educação superior: 2010 – resumo técnico. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Extraído em: 10 de junho 2013 de: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/centro\\_superior/resumo\\_tecnico/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_superior\\_2010.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/centro_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2010.pdf)>.

INEP. (2013) Censo da educação superior: 2011 – resumo técnico. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Extraído em: 10 de junho 2013 de: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/centro\\_superior/resumo\\_tecnico/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_superior\\_2011.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/centro_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2011.pdf).

LOPES, Ruth Gonçalves de Faria; LISNIEWSKI, Simone Aparecida; JESUS, Girlene Ribeiro de. (2012) Políticas Públicas de Educação Superior a distância: um estudo preliminar das causas de evasão em curso de pedagogia a distância oferecido no âmbito do sistema Universidade Aberta do Brasil. In: Reunião Anual da ANPEd, 35., 2012. Porto de Galinhas: ANPED.

LOURENÇO, Grasielle Aparecida. (2011) Estratégias de Relacionamento para Retenção de Clientes: um estudo de caso em uma instituição de ensino superior privada na Região Metropolitana de Campinas. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração) – Universidade Metodista de Piracicaba. São Paulo.

MELLO, Elena Maria Billig. COSTA, Fátima Terezinha Lopes da. MOREIRA, Jacira Cardoso de (Org.). (2005) Pedagogia Universitária: campo de conhecimento em construção. Cruz Alta: Unicruz.

PEREIRA FILHO, Edgar. (2012) Compromisso com o graduar-se, com a instituição e com o curso: estrutura fatorial e relação com a evasão. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

PIACENTINI, Claudia Cristina. (2012) Reprovação, Abandono e Evasão: Um estudo de caso no Curso de Bacharelado em Zootecnia da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Paraná.

PINTO, Marialva Linda Moog. (2010) Qualidade da Educação Superior e o PROUNI: Limites e possibilidades de uma política de inclusão. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Rio dos Sinos. São Leopoldo.

RISTOFF, Dilvo. (1999) Universidade em foco: reflexões sobre a educação superior. Florianópolis: Insular.

RISTOFF, Dilvo. (2008) Educação Superior no Brasil – 10 anos pós-LDB: da expansão à democratização. IN: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília (Org.). Educação superior no Brasil - 10 anos pós-LDB. Brasília: INEP.

ROCHA, Terezinha Cristina da Costa. (2012) Políticas Públicas para o Ensino Superior: estudo sobre a inclusão e o desempenho acadêmico dos bolsistas do PROUNI em uma IES privada de Minas Gerais. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Minas Gerais.

SILVA, João Augusto Ramos e. (2012) A Permanência de Alunos nos Cursos Presenciais e a Distância de Administração: contribuições para gestão acadêmica. 275f. Tese (Doutorado em Administração) – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro.

VELLOSO, Jacques; CARDOSO, Claudete Batista. (2008) Evasão na Educação Superior: Alunos Cotistas e Não-cotistas na Universidade de Brasília. In: Reunião Anual da ANPEd, 31., 2008. Caxambu: ANPED.

---

# LÍNEA TEMÁTICA

## Nº 2

*“Prácticas para reducir el abandono: acceso a la educación superior,  
integración a las instituciones e intervenciones curriculares”*

---

**Línea Temática 2: Prácticas para reducir el abandono: acceso a la educación superior,  
integración a las instituciones e intervenciones curriculares.**

Responsable: D<sup>a</sup> Rosamaría Valle Gómez-Tagle

Primer Autor	Otros Autores	Título	Ciudad	País
Sara Cruz Velasco	Gloria Olvera Coronilla Marcela Valades Morales	MODELO DE ATENCIÓN A ESTUDIANTES BECARIOS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO	México D.F.	Mexico
Leonardo Álvarez León	María Andrea Suárez	LA TUTORÍA INDIVIDUAL Y COLECTIVA: UNA ESTRATEGIA PARA DISMINUIR EL ABANDONO ESCOLAR EN EL NIVEL SUPERIOR.	Nauclpan, Estado de México	Mexico
Andrea María Pacífico	Jorge Saccone	PROGRAMA DE TUTORÍAS ENTRE PARES EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL: ESTRATEGIA PARA REDUCIR EL ABANDONO EN EL INGRESO.	Santa Fé	Argentina
Jairo Armando Bonett Manosalva	Eliana Ximena Narváez Parra Fabiola Cecilia Aguilar Galvis	CENTRO DE TUTORÍAS Y ASESORÍAS DE PRE SABERES DE BIOLOGÍA, QUÍMICA Y MATEMÁTICAS DE CIENCIAS BÁSICAS. UNA PROPUESTA INNOVADORA PARA FORTALECER EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES EN LOS PRIMEROS AÑOS DE VIDA UNIVERSITARIA.	Bucaramanga	Colombia
María Guadalupe Lucio Gómez-Maqueo	Guadalupe Lucio Catalina Stern Concepción Ruiz Mauricio Aguilar Hortensia González Rosaura Ruiz	ATENCIÓN MULTIFACTORIAL AL REZAGO EN LA FACULTAD DE CIENCIAS-UNAM	México	Mexico
Christian Regnaut	Martine Dazier Patricia Pol	ALGUNAS PRACTICAS PARA REDUCIR LA DESERCIÓN Y EL FRACASO ESTUDIANTIL EN LA UNIVERSIDAD PARIS EST CRETEIL	Créteil	Francia
Jorge Barojas Weber	Miguel Cuauhtli Martínez Guerrero	DESARROLLO DE LA RESILIENCIA EDUCATIVA EN ALUMNOS DE PRIMER INGRESO	México D.F.	Mexico
Alicia Isabel Pérez Lorca		LA REFLEXIÓN SOBRE LA PROPIA PRÁCTICA EN DOCENTES UNIVERSITARIOS COMO MECANISMO PARA REDUCIR EL ABANDONO ESTUDIANTIL	Santiago	Chile
Yolanda Lucina Gómez Gutiérrez	María Virginia González de la Fuente	TUTORÍA ACADÉMICA. EL PROGRAMA DE LA FES ZARAGOZA-UNAM	México D.F.	Mexico
Pablo Medina Mora E		RELACIONES ENTRE LOS RESULTADOS DEL SISTEMA DE VALORACIÓN DE CONDUCTAS ORIENTADAS AL ESTUDIO (SIVACORE) Y EL ABANDONO Y EL REZAGO ESCOLAR DE ESTUDIANTES DE LA FACULTAD DE INGENIERÍA DE LA UNAM	México D.F.	Mexico
Gilda Vega Cruz	Ángel Ferrat Zaldo	IMPLANTACIÓN DE UN PROGRAMA DE MENTORÍA EN LA CARRERA DE INGENIERIA AUTOMATICA DEL INSTITUTO SUPERIOR POLITECNICO "JOSE ANTONIO ECHEVERRIA" DE CUBA.	La Habana	Cuba
Sandra Milena Jimenez Serrato	Nury Stella Castro	¿TE ATREVES A CONFIAR? ME FORTALEZCO Y CREO EN MI MISMO.	Bogotá	Colombia
Gabriela Cabrera Lopez		PROGRAMAS DE APOYO A TRANSICIONES ACADÉMICAS DEL SISTEMA ESCOLARIZADO EN LA UNAM	México D.F.	Mexico
Yesenia Xiomara Martínez	Sonia Salguero	PROGRAMA "PERSEVERA" UNA RESPUESTA DESDE LA UNIVERSIDAD DON BOSCO/EL SALVADOR	San Salvador	El Salvador
Mercedes Collazo	Sylvia De Bellis Patricia Perera Vanessa Sanguinetti	CONTRIBUCIONES DE LA ASESORÍA PEDAGÓGICA UNIVERSITARIA A LAS POLÍTICAS DE REDUCCIÓN DEL ABANDONO	Montevideo	Uruguay
Beatriz Helena Giraldo Reyes		LA DESERCIÓN ESTUDIANTIL EN UNA REGIÓN EN CRISIS: UNA ESTRATEGIA DE AFRONTAMIENTO DESDE LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA CALI	Cali	Colombia
Apolonia Bedoya Salazar	Cristina López P. María Mercedes Medina H.	PENSAR TIENE SU CUENTO: UNA PROPUESTA DE RAZONAMIENTO LÓGICO PARA MEJORAR LAS COMPETENCIAS MATEMÁTICAS Y DE COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DEL NÚCLEO BÁSICO DE LA FACULTAD DE QUÍMICA FARMACÉUTICA DE LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA	Medellín	Colombia
Jose Maria del Campo	Rosario Torralba-Marco M <sup>a</sup> Cristina Núñez-Del Río Consuelo Fernández-Jiménez	COMBATIENDO EL ABANDONO: INSTRUMENTO DE AUTOEVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE DEL PROFESOR UNIVERSITARIO	Madrid	España
Élver Sánchez Celis	Alirio Raigoza Camelo Lina Cicella Fierro Narváez Fredy Esteban Cárdeñas Riaño	LA PERMANENCIA DESDE LA EXPERIENCIA DEL PROYECTO DE VIDA EN EL CURSO NIVELATORIO. A PARTIR DE UNA MIRADA DE LA COMPLEJIDAD	Bogotá D.C.	Colombia
Lucía Patricia Carrillo Velázquez	Yuritz Arredondo Martínez	PROCESOS DE GESTION DEL CONOCIMIENTO ORGANIZACIONAL UN APOYO PARA EL SEGUIMIENTO DEL ABANDONO ESCOLAR.	México D.F.	Mexico
Beatriz Roxana Herrera Zamorano	Rosalinda Guevara	PAPEL DE LA TUTORÍA PARA DISMINUIR LOS INDICES DE REPROBACIÓN ESCOLAR, EXPERIENCIA EN LA FACULTAD DE MEDICINA DE LA UNAM	México D.F.	Mexico
Fabiola Faúndez	Marcela Vásquez Katerinne Muñoz	EVALUACIONES DIAGNÓSTICAS E INTERVENCIÓN PROPEDEÚTICA EN EL CONTEXTO DE UN MODELO EDUCATIVO BASADO EN COMPETENCIAS: LOGROS Y DESAFÍOS.	Talca	Chile
Ruth Bibiana Rodríguez Jiménez	Sandra Patricia Barragan Daniel Bogoya	HACIA LA RETENCIÓN ESTUDIANTIL EN LA UNIVERSIDAD JORGE TADEO LOZANO	Bogotá	Colombia
Beatriz Painepán	Walter Kuhne Omar Matus María Luisa Saavedra	INTEGRACIÓN ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE INGENIERÍA DE PRIMER AÑO CON APOYO DE UN CURSO DE MÉTODOS DE ESTUDIO	Santiago	Chile
Rosa del Carmen Flores Macías	Araceli Otero de Alba	LECTURA INTELIGENTE: LEYENDO PSICOLOGÍA, UN SOFTWARE EDUCATIVO PARA APOYAR LA PREVENCIÓN DEL FRACASO ESCOLAR.	México D.F.	Mexico
Diego Alejandro Osorio Suárez		RESULTADOS DEL SERVICIO DE CONSULTA ACADÉMICA OFRECIDO POR EL DEPARTAMENTO DE DESARROLLO ESTUDIANTIL DE LA UNIVERSIDAD EAFIT EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS USUARIOS	Medellín	Colombia



Primer Autor	Otros Autores	Título	Ciudad	País
Maryuri Quintero	Floreia Cruz	BUENAS PRÁCTICAS PARA LA REDUCCIÓN DEL ABANDONO ESTUDIANTIL EN LA CARRERA DE LICENCIATURA EN INGENIERÍA CIVIL DE LA UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PANAMÁ	Panamá	Panamá
Kelly Amorim Gomes	Vera Lucia Felicetti Paulo Fossatti	ACADÊMICOS QUE FREQUENTAM A MONITORIA: COMPROMETIMENTO E APROVAÇÃO	Canoas	Brasil
Alvaro Antonio Trejos Carpintero	Patricia Carvajal Olaya Héctor Hernán Montes García Pedro Pablo Suarez Giraldo	SISTEMA DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL: ESTRATEGIA PARA FORTALECER LA ALIANZA VOCACIONAL ENTRE INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y EDUCACIÓN MEDIA	Pereira	Colombia
Sara Beatriz Gil Balderrama	Carlos Eduardo Pérez Busso	"ESTRATEGIAS DESARROLLADAS EN EL CECYT 17 DEL IPN CAMPUS LEÓN GUANAJUATO, A FIN DE REDUCIR APRENDIZAJES POBRES EN ÁLGEBRA DISMINUYENDO EL ABANDONO ESCOLAR"	Leon, Guanajuato, Mexico	Mexico
Adrián de Garay		LA INTEGRACIÓN ACADÉMICA Y CULTURAL A LA UNIVERSIDAD DE LOS JÓVENES UNIVERSITARIOS. UN MODELO DE ANÁLISIS Y LA IMPLEMENTACIÓN DE POLÍTICAS INSTITUCIONALES	México D.F.	Mexico
Melbin Amparo Velásquez	Margarita Posada Juan Diego Velez	EDUCACIÓN FLEXIBLE: UNA ESTRATEGIA PARA EL ACCESO, LA INCLUSIÓN Y LA PERMANENCIA ESTUDIANTIL. UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 2002-2012	Medellín	Colombia
Eduardo Backhoff Escudero	Norma Larrazolo Reyna Felipe Tirado Segura	DESARROLLO Y VALIDACIÓN DE UN GENERADOR AUTOMÁTICO DE REACTIVOS DE RESPUESTA CONSTRUIDA PARA ELABORAR EXÁMENES COMPUTARIZADOS DE INGRESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR	México	México
Beatriz Rahmer	Rafael Miranda Molina Francisco Javier Gil Llambias	PROGRAMA DE ACCESO INCLUSIVO EQUIDAD Y PERMANENCIA DE LA UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE CHILE: UNA POLÍTICA UNIVERSITARIA DE ACCIÓN AFIRMATIVA	Santiago	Chile
Patricia Carvajal Olaya	Héctor Hernán Montes García Álvaro Antonio Trejos Carpintero	SISTEMA DE MEDICIÓN DE COMPETENCIAS MATEMÁTICAS: ESTRATEGIA PARA CONTRIBUIR AL MEJORAMIENTO DEL DESEMPEÑO ACADÉMICO ANTES DE INGRESAR A EDUCACIÓN SUPERIOR	Pereira	Colombia
Magda Campillo Labranderero	José Martínez Guerrero Rosa Margarita León Manffer	PRÁCTICAS DE INTEGRACIÓN PARA DISMINUIR EL ABANDONO ESTUDIANTIL EN LA EDUCACION SUPERIOR	México	Mexico
María del Carmen Maurel	Valeria C. Sandobal Verón Nidia A. Dalfaro	REFORZANDO LA APUESTA: SALIMOS AL MEDIO Y MOSTRAMOS QUÉ ES SER ESTUDIANTE UNIVERSITARIO Y QUÉ NECESITAMOS PARA LOGRARLO	Resistencia	Argentina
José Miguel Araya Marchant	Tamara Consuelo Wong Valdés	PROGRAMA DE EDUCADORES LÍDERES, CON VOCACIÓN PEDAGÓGICA TEMPRANA, DE LA UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE CHILE	Santiago	Chile
Virginia Rubio	Aldo Mosca de Mori Sofía Ramos Duarte Carina Santiviago Ansuberro	ESPACIOS DE CONSULTA Y ORIENTACIÓN EN LA UDELAR	Montevideo	Uruguay
Fabiana de León Nicaretta	Vanessa Lujambio Carina Santiviago	PARES POTENCIANDO TRAYECTORIAS. PROMOVRIENDO EL ACCESO A LA ENSEÑANZA SUPERIOR	Montevideo	Uruguay
María Ascensión Morales Ramírez		PLAN DE APOYO INTEGRAL PARA EL DESEMPEÑO ESCOLAR DE LOS ALUMNOS (PAIDEA)	México D.F.	Mexico
Silvia Elena Arriaga Franco		EL PROGRAMA INSTITUCIONAL DE TUTORIA EN EL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES, UNA ESTRATEGIA DE INTERVENCION PARA REDUCIR EL REZAGO ESCOLAR Y EL ABANDONO DEL AULA	Estado de México	Mexico
Rosana Maria Gessinger	Márcia Cristina Moraes Leticia Lopes Leite Valderez Marina do Rosário Lima	O USO PEDAGÓGICO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS COMO ESTRATÉGIA PARA QUALIFICAR O ENSINO E CONTRIBUIR PARA A REDUÇÃO DA EVASÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	Porto Alegre	Brasil
Luz Stella Escudero Vasquez	Libia Inés Martínez Hernández	TUTORÍAS PARA LA PERMANENCIA CON EQUIDAD ESCUELA DE NUTRICIÓN Y DIETÉTICA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA	Medellín	Colombia
Iván Alfonso Risco Neira		PROPEDEÚTICO CON ADELANTOS TEMÁTICOS	Talca	Chile
Sara Cruz Velasco	Celia Ramírez Salinas Elba María López Delgado José de Jesús Hueso Casillas María Ángela Cárdenas López	LA EXPERIENCIA DEL PROGRAMA DE INTEGRACIÓN A LA VIDA UNIVERSITARIA EN LOS NIVELES DE BACHILLERATO Y LICENCIATURA EN LA UNAM	México D.F.	Mexico
Sonia Beatriz Echeverría Castro	Dora Ramos Mirsha Sotelo	SISTEMA DE SEGUIMIENTO DE LA TRAYECTORIA Y ACCIONES TUTORIALES EN UNA IES PÚBLICA	Obregón, Sonora	Mexico
Rodolfo Reyna Gatica	Miguel Bernal Enríquez Óscar Robles González Carlos Manuel González Ávila Víctor Manuel Mireles Ávila	TUTORÍA INTERGENERACIONAL PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES PARA LA VIDA: PERDIENDO MIEDO	México D.F.	Mexico
Patricia Murillo	José Antonio Oliver Navarro	EL SABER EN EL DIAGNÓSTICO DE CONOCIMIENTOS Y AUTOEVALUACIÓN Y ESTUDIO DE ASIGNATURAS DEL BACHILLERATO DE LA UNAM	México D.F.	Mexico
Luz Adriana Villafra de Monroy		LA INTEGRACIÓN DE LOS NUEVOS ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA A LA VIDA UNIVERSITARIA: UNA EXPERIENCIA INTEGRAL	Bucaramanga	Colombia
Omar Moreno		ASESORANDO A LA DISTANCIA: ESTRATEGIA TUTORAL PARA ALUMNOS MEDIANTE EL USO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA	Iztacala SUAED	Mexico
Javier González Cruz		PROGRAMA DE APOYO AL PRIMER INGRESO EN LA FACULTAD DE QUÍMICA, UNAM	México D.F.	Mexico

Primer Autor	Otros Autores	Título	Ciudad	País
Alejandra Romo	Sara Cruz Carlota Guzmán Francisco Velázquez	ANÁLISIS DE LA OFERTA Y SATISFACCIÓN DE PROGRAMAS Y APOYOS ACADÉMICOS ORIENTADOS A LA PERMANENCIA ESCOLAR	México D.F.	Mexico
José Martínez Guerrero	Magda Campillo Labradero Rocío Ibarra Vega	DESARROLLO DE UN SISTEMA DE EVALUACIÓN DE PRÁCTICAS PARA DISMINUIR EL ABANDONO EN EDUCACIÓN SUPERIOR	México D.F.	Mexico

## Modelo de atención a estudiantes becarios de la Universidad Nacional Autónoma de México

**Línea temática 2.** Prácticas para reducir el abandono: acceso a la educación superior, integración a las instituciones e intervenciones curriculares.

**Cruz Velasco Sara**

**Olvera Coronilla Gloria**

**Valades Morales Marcela**

**Universidad Nacional Autónoma de México**

[cruzara2000@yahoo.com.mx](mailto:cruzara2000@yahoo.com.mx)

### Resumen

La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), es considerada la principal opción educativa de muchos jóvenes para mejorar sus condiciones de vida. Su población estudiantil cuenta con una gran diversidad, alumnos locales y migrantes, algunos provenientes de diversas poblaciones rurales y urbanas de la República Mexicana que tienen que adaptarse a un nuevo estilo y ritmo de vida, así como algunos jóvenes de otros países, con diferencias en el nivel cultural y problemáticas personales que junto con el cúmulo de problemas sociales que el país enfrenta, da por resultado una población diversa en riesgo de abandonar sus estudios. Para poder atender esta situación, se han puesto en marcha algunos programas de becas, que amén de apoyar económicamente a los estudiantes en desventaja, se busca sobre todo, aumentar la permanencia escolar y reducir su deserción. Este trabajo tiene como objetivo describir el impacto que tiene el modelo de atención a estudiantes de licenciatura de la UNAM, a través de indicadores cuantitativos y cualitativos diseñados para explicar un conjunto de acciones que favorecen el desempeño del joven. Se concluye que la población de estudiantes becarios cuenta con un soporte económico importante para apoyar sus estudios, sin embargo, no es suficiente, es fundamental atenderlos de manera integral, haciendo un trabajo interdisciplinario que abarque el apoyo de los profesionistas que se encuentran en contacto directo con ellos, como son los profesores a través de los programas de tutoría, así como de la orientación educativa para mejorar el rendimiento académico y la permanencia universitaria.

**Palabras clave:** Programas de becas, Adaptación, Retención escolar.

## Introducción

En México, las Instituciones de Educación Superior (IES) enfrentan diversidad de problemas en su comunidad estudiantil, entre ellas está el bajo rendimiento escolar, la reprobación de asignaturas, la repetición de cursos, la deserción escolar y la falta de titulación, lo que da como resultado la eficiencia terminal, tan temida por estas Instituciones, porque es uno de los criterios utilizados en el ámbito educativo para evaluar su funcionalidad.

En un estudio realizado (ANUIES, 2002), se encontró que en el país, entre 50 y 60 de cada 100 alumnos que inician estudios de licenciatura, concluyen las materias del plan de estudios cinco años después y, de éstos, tan sólo 20 obtienen su título, con ello se ve el grave problema que aqueja a estas Instituciones.

Éste, a pesar de que es un problema local, se extiende indirectamente para todo el país, pues según las cifras del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2011), en el territorio nacional, jóvenes de 15 a 19 años de edad, solo asisten a la escuela 57 de cada 100 y los de 20 años a más, solamente 5 de cada cien, es decir, son muy pocos los jóvenes que tienen la oportunidad de llegar a una educación superior, pero los que asisten presentan problemas para concluir en tiempo y forma sus estudios.

Ante este panorama, se generaron una serie de acciones, entre ellas, surgió el Programa Nacional de Educación Superior 2001-2006, y, que a través del Programa Nacional de Becas (PRONABES), ofrece un apoyo económico a jóvenes en condiciones socioeconómicas adversas, orientado a ampliar con equidad las oportunidades de acceso y permanencia a la educación superior, con el propósito de que una mayor proporción de jóvenes en condiciones económicas difíciles accedan a los servicios públicos de educación superior y con ello

puedan iniciar, continuar o concluir sus estudios superiores.

En la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), este programa de becas ha tenido un crecimiento anual permanente y muy significativo, en 2001 se becaron a 2,600 estudiantes de licenciatura, para el año 2011 a 29,056. Cabe recalcar que con el tiempo, se incorporaron otras instancias públicas y sociales en el mismo formato que el PRONABES y que en el transcurso de diez años incrementaron significativamente el número de apoyos, hasta llegar a un total de 54,380 becas a jóvenes estudiantes de licenciatura en el año 2011<sup>1</sup>, cubriendo el 30.08 % de la población en este nivel.

La Dirección General de Orientación y Servicios Educativos (DGOSE) a través de la Subdirección de Becas y Enlace con la Comunidad Estudiantil, es el órgano administrativo que se encarga de asignar los recursos económicos destinados al PRONABES; además, entre sus funciones, está la de promover la asignación de un profesor-tutor, tener un acercamiento y comunicación constante con los becarios, así como gestionar e invitar a diversidad de eventos culturales, artísticos, recreativos y deportivos a los asignados, los cuales son eventos de gran beneficio e impacto para su formación integral.

Los datos son significativos y de gran relevancia, es por ello que este trabajo tiene como propósito mostrar el impacto que tiene el modelo de atención a estudiantes becarios de licenciatura de la UNAM, para explicar cómo un conjunto de acciones pueden

<sup>1</sup> A partir del ciclo escolar 2006-2007 se suman a PRONABES los recursos del Programa Bécas y de varias instancias, tales como Fundación Televisa, de la Asociación de Bancos de México, de la Fundación UNAM, Gobiernos del D.F. y del Estados de México, que para mayor detalle se puede consultar la página de la Dirección General de Orientación y Servicios Educativos quien administra las becas en la UNAM:

[www.dgose.unam.mx/PDF/apoyos2012.pdf](http://www.dgose.unam.mx/PDF/apoyos2012.pdf)

favorecer el desempeño del joven universitario.

### Fundamentación

La educación superior en México ha experimentado cambios significativos durante los últimos años. Tan solo en la UNAM, del año 2008 a 2013 hubo un incremento de 20 carreras nuevas, en donde la mayoría se imparte en el interior de la República Mexicana (Narro, Plan de Desarrollo de la Universidad 2011 -2015). Durante este periodo se produjo una fuerte expansión en el acceso al sistema educativo, impulsada principalmente, por el incremento en la matrícula.

A pesar que la cobertura ha aumentado significativamente, la proporción de individuos que la finaliza, es relativamente pequeña, es decir, las tasas de retención y eficiencia terminal son relativamente bajas respecto de la proporción total de estudiantes que ingresa al sistema. Se considera que uno de los factores que influyen en la trayectoria escolar de los estudiantes se refiere a sus condiciones económicas desfavorables, generando abandono de los estudios. Un alto porcentaje de ellos estará en riesgo desde el primer año. El fenómeno de la deserción es atribuible a diversos factores, (ANUIES, 2002) refiere algunos de ellos que ocurren principalmente durante el primer año de la carrera:

- Condiciones económicas desfavorables del estudiante
- Deficiente nivel cultural de la familia a la que pertenece
- Expectativas del estudiante respecto de la importancia de la educación
- Incompatibilidad del tiempo dedicado al trabajo y a los estudios
- Responsabilidad que implica el matrimonio

- Características personales del estudiante, tal como la falta de actitud de logro

- Poco interés por los estudios en general, por la carrera y la institución

- Características académicas previas del estudiante, como los bajos promedios obtenidos en la educación media superior que reflejan la insuficiencia de los conocimientos y habilidades con que egresan los estudiantes, en relación con los requeridos para mantener las exigencias académicas del nivel superior

- Deficiente orientación vocacional recibida antes de ingresar a la licenciatura, que provoca que los alumnos se inscriban en las carreras profesionales sin sustentar su decisión en una sólida información sobre la misma.

Siguiendo en esta misma línea, en otro estudio (Romo, 2001), se muestran algunos datos de deserción en la licenciatura: a) abandono voluntario en los primeros meses de ingreso, b) cinco de cada diez estudiantes desertan al inicio de del segundo año; c) cuatro de cada diez estudiantes de cuarto año no se titulan; d) el mayor abandono se da en carreras consideradas de baja demanda o por posible cambio de carrera; e) la deserción se da con mayor frecuencia en carreras con cierta indefinición de las prácticas profesionales en el mercado de trabajo, y f) en las que es posible incorporarse a trabajar sin la exigencia del título o cédula profesional.

Un número significativo del total de la población, estarán en riesgo de abandono escolar desde los primeros meses de su ingreso, situación que se relaciona con su condición económica (De Garay, 2004). Asimismo, el Rector de la UNAM (Narro, 2013, pág. 136), menciona que hay que prestar mayor importancia al primer año de estudios de la carrera universitaria, porque es en ese período que los estudiantes experimentan más intensamente la transición de un nivel escolar a otro, porque se enfrentan

a rupturas diversas, además de tener que adaptarse a una nueva forma de ser estudiante y sobre todo, de rectificar o ratificar decisiones con importantes consecuencias en su vida.

De acuerdo a lo anterior, la imposibilidad de retener a los estudiantes en las IES, es multifactorial, pero también es importante destacar aquellas que se relacionan con las condiciones socioeconómicas desfavorables, siendo una de las principales causas en el abandono de los estudios. En este contexto los programas de becas se inscriben en el marco de estrategias generadas para disminuir las inequidades a las que se pueden enfrentar los hijos de familias de escasos recursos económicos, dado que la posición económica de la familia, el nivel de escolaridad y ocupación de los padres y la calidad del medio ambiente que rodea al estudiante influyen (aunque no son determinantes) en forma significativa en el rendimiento escolar.

En la UNAM los programas de becas son necesarios, ya que actualmente cuenta con una matrícula total de 330,382 alumnos, de los cuales alrededor de 190 mil cursan una licenciatura, se estima que alrededor de 54,000 alumnos están becados, es decir, en este nivel de estudios aproximadamente el 30% de los estudiantes cuenta con una beca.

La beca consiste de un estipendio mensual de ayuda de sostenimiento cuyo monto es variable según el ciclo escolar en el que el estudiante se encuentre inscrito. Se dan 12 apoyos mensuales, con excepción de aquellos alumnos que se encuentren inscritos en el último semestre de su carrera a quienes se les otorgará el apoyo sólo por seis meses. Los objetivos del PRONABES son:

1. Propiciar que estudiantes en situación económica adversa y deseos de superación puedan continuar su proyecto educativo en el nivel de educación superior.

2. Lograr la equidad educativa mediante la ampliación de oportunidades de acceso y permanencia en programas educativos de reconocida calidad ofrecidos por las instituciones públicas de educación superior del país.
3. Reducir la deserción escolar y propiciar la terminación oportuna de los estudios mediante el otorgamiento de apoyos que fomenten una mayor retención de los estudiantes en los programas educativos.
4. Impulsar la formación de profesionales en áreas de conocimiento que requiera el desarrollo estatal, regional y nacional.

El punto cuatro, no aplica para esta Institución, las becas se asignan a estudiantes de escasos recursos independientemente de la carrera que estén cursando.

El PRONABES se asigna a los estudiantes de licenciatura de la UNAM en sus diversos Campus, tanto en el Distrito Federal como en los Estados en donde esté la impartición de carreras, esto es, en Yucatán, Michoacán, Guanajuato, Morelos, Tlaxcala y Querétaro, cabe aclarar que en su condición de Universidad Nacional, tiene presencia en todos los estados de la República Mexicana.

Cada vez se apoya a un mayor número de estudiantes, como se puede apreciar, este programa ha tenido un crecimiento anual permanente y significativo desde sus inicios. En la Figura 1, se muestra la evolución histórica de las becas para estudiantes de licenciatura en donde se puede observar claramente su crecimiento.

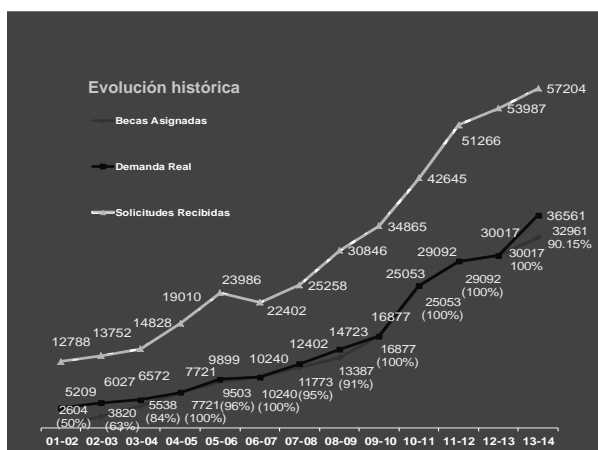


Fig. 1 Evolución histórica de becas PRONABES-UNAM

Los becarios cuentan con los siguientes derechos y obligaciones:

1. Contar con el apoyo de un tutor, asignado por la Facultad o Escuela en la que realiza sus estudios, para propiciar su buen desempeño y la terminación oportuna de los estudios.
2. Realizar su servicio social sólo en alguno de los programas de desarrollo comunitario de la institución o de tutoría con estudiantes de secundaria o preparatoria en algún centro educativo cercano al que realiza sus estudios, el cual abarca un periodo no menor a seis meses.

## MÉTODO

A continuación se hace una descripción del procedimiento que se lleva a cabo en la atención a los becarios.

En primer lugar, el proceso de selección y la asignación de las becas se hace a través de un sistema automatizado que permite ubicar con un mínimo margen de error a estudiantes de mayor necesidad económica.

Además del apoyo económico se brinda seguimiento a los estudiantes bajo un Modelo

de Atención Integral a Becarios, que consta de los siguientes elementos:

1. Tutoría. Todo estudiante cuenta con un tutor al ingresar a la universidad independiente de si es becario o no. A partir del segundo año se le asigna nuevamente este apoyo y lo continuará durante toda su trayectoria universitaria. En este caso, la UNAM ha consolidado un Programa de tutoría para becarios en donde:

- a. Participan docentes de diversa contratación laboral que lo hacen de manera voluntaria, con el compromiso de apoyar a un estudiante de escasos recursos económicos. Actualmente el porcentaje de estudiantes con tutor es de aproximadamente el 90%.
- b. Formación de tutores con cursos en los que se destacan las características y necesidades de este sector de estudiantes y con base a cada carrera y Plantel.
- c. Tutoría de pares, trabajo entre becarios que dan atención a estudiantes de nuevo ingreso en algunas carreras.

2. Reuniones en planteles y Facultades:

- a. Inducción a los alumnos de nuevo ingreso a través de conferencias, videos y reuniones interactivas, en donde se les brinda orientación administrativa y atención psicopedagógica para prevenir situaciones de riesgo académico.
- b. Seguimiento para los alumnos becarios que incluye
  - Información sobre los resultados del Programa de becas
  - Comprobación de ingresos (muestra al azar)

- Evaluación de la atención brindada: Cuestionario
  - Grupos focales para conocer la experiencia personal de los estudiantes que conservan y no conservan la beca.
3. Atención Psicopedagógica, como parte del servicio de orientación educativa de la DGOSE.
- a. Atención personalizada por especialistas a estudiantes becarios que requieren apoyo en las áreas personal, familiar, escolar profesional y vocacional.
  - b. Talleres de Cambio de Carrera, Autoestima, Sexualidad y Búsqueda de empleo.
4. Orientación a padres de familia:
- a. Se dan charlas para promover el apoyo familiar y la comunicación con el estudiante becario.
  - b. Atención personalizada a solicitud de los padres para atender necesidades específicas.
5. Comunicación estrecha con los becarios a través de la página web y del correo electrónico.
6. Complemento de la formación académica y personal, así como el fortalecimiento del orgullo universitario:
- a. Se invita a los becarios a eventos académicos, culturales deportivos y recreativos.

académico del Programa Nacional de Becas y Financiamiento, de la Generación 2006, es decir, de todos los estudiantes que ingresaron en ese año y que dependiendo de la duración de su carrera, debieron concluir sus estudios en el año 2010 o 2011 <sup>2</sup>. El corte de la información se realizó en el semestre 2012-1 y fue proporcionada por la Dirección General de Administración Escolar (DGAE) instancia encargada de llevar el control de datos académicos de los estudiantes de la UNAM.

Este análisis permitió dividir a la población en tres grupos:

1. Alumnos que terminaron estudios en tiempo y forma de acuerdo a su plan de estudios.
2. Alumnos que estudian pero con rezago escolar (adeudo de materias).
3. Alumnos que al momento de realizar el estudio no presentaron inscripción.

Tabla 1. Seguimiento académico de la Generación 2006 de becarios y no becarios.

APROVECHAMIENTO ACADÉMICO		ALUMNOS BECARIOS		ALUMNOS NO BECARIOS	
Terminaron estudios	En tiempo y forma	1443	63%	15847	48%
	1.5 años después	104	4%	1758	5%
	2 años después	56	2%	1292	4%
	Total	1603	69%	18897	57%
Siguen estudiando		434	19%	7821	23%
Sin inscripción		275	12%	6485	20%
TOTAL		2312	100%	33203	100%

Para valorar la eficiencia del recurso de las becas que se dan a los estudiantes, la Subdirección de Becas y Enlace con la Comunidad de la Dirección General de Orientación y Servicios Educativos (DGOSE), llevó a cabo un seguimiento

<sup>2</sup> Los datos aquí presentados forman parte del reporte anual ante los responsables de becas de Escuelas y Facultades de la UNAM, en agosto de 2013.



Como se puede apreciar en estos datos, los alumnos con beca presentan mejor eficiencia terminal en sus estudios, en comparación con los estudiantes que no cuentan con apoyo económico en cualquiera de los grupos mencionados.

## Resultados

El PRONABES tiene una cobertura y un prestigio que ha ido en aumento desde sus inicios. Cuenta con varias características positivas, se basa en un principio de equidad pues se convoca a que participen en él a todos los estudiantes que cubran los requerimientos, es justo porque se asigna la beca a los más necesitados, y es eficiente porque se entrega de manera oportuna el apoyo económico durante doce meses.

**Proceso de asignación.** Contó con un sistema automatizado que ubicó a los becarios con mayor necesidad económica, es importante destacar que se agregaron al ingreso familiar otros indicadores, como: el número de integrantes en la familia, personas que trabajan y características de la vivienda.

En este sentido se coincide con Teresa Bracho (2005), cuando refiere que las reglas de operación dejan fuera características familiares que impactan el ingreso monetario recibido, es decir, asignar la beca a quien más lo necesita, con el objetivo de que los recursos del programa se dirijan a los estudiantes que pudieran estar en mayor riesgo por su condición económica.

**Atención Psicopedagógica.** Este apartado formó parte de los datos cuantitativos del Modelo. En donde se atendió a alumnos becarios que presentaron situaciones complejas personales y/o escolares. Se observó que existen factores de tipo socioeconómico, de socialización y de contexto familiar que juegan un papel importante para facilitar o restringir las oportunidades de desarrollo de estos jóvenes,

de ahí la importancia de trabajarlos desde el espacio educativo.

También se comprobó que el abandono escolar no sólo fue producto de situaciones económicas adversas o de situaciones familiares conflictivas, sino que se asocio con factores como: falta de estrategias de estudio, problemática emocional, baja escolaridad de los padres, pobreza del medio social y cultural, en el que se desenvuelven, así como, métodos de enseñanza, flexibilidad de plan de estudios, entre otras. La atención se brindó a solicitud del becario o fue canalizado por su tutor.

En el estudio ya mencionado ( Bracho, 2005), refiere, que la realización de acciones bajo una perspectiva de igualdad de oportunidades, deben dirigirse a todos los becarios, con acceso a los mismos derechos; además se reconozcan las diferentes capacidades de los estudiantes para transformarlos en bienestar y destaca que es necesario transformar el apoyo económico en bienestar para poder hablar de igualdad. En este sentido se considera que tanto la tutoría como en la atención psicopedagógica responden a las necesidades individuales de los becarios en apoyo a su bienestar.

Otro dato cualitativo importante fue que se pudo corroborar en la voz de los estudiantes que participaron en grupos focales de becarios que no lograron conservar la beca. Ellos manifestaron que a pesar del apoyo económico hubo otros factores que tuvieron un impacto mayor que no pudo controlarse a través de la beca. Expresaron que se enfrentaron a las siguientes dificultades:

1. **Distancia de su hogar a la escuela.** Mencionaron que invierten más de dos horas en el traslado, lo cual suma por lo menos cuatro horas o más diariamente, lo cual repercute en desgaste físico, económico y de salud, al respecto mencionan que descansan menos, comen

mal y tienen menos tiempo para el estudio.

2. **Trabajar.** A pesar del apoyo de la beca, varios estudiantes tienen necesidades económicas más allá del estudio y apoyan a la economía familiar, situación que repercute en el rendimiento.
3. **Falta de flexibilidad en el programa.** Refirieron que no se toma en cuenta su esfuerzo porque a pesar de haber reprobado alguna materia, en general tienen buenas calificaciones en las asignaturas que aprobaron y no les parece justo quedar fuera del programa.
4. **Falta de preparación académica.** Consideraron que no están lo suficientemente preparados del nivel previo, que es el bachillerato porque no les proporciona las herramientas adecuadas o básicas que les permita incorporar los nuevos conocimientos y adaptarse a la nueva y excesiva carga académica. Situación que se observa más acentuada en estudiantes de carreras conocidas como “duras”.
5. **Tutoría.** Quienes asistieron a ella la consideran positiva, pero no la supieron aprovechar para evitar reprobación; y quienes no asistieron manifestaron desconocer su utilidad y/o subestimaron su importancia.
6. Tuvieron **otras responsabilidades** como hijos, cuidar hermanos y cuidar enfermos en la familia.

Aunado a lo anterior, la DGOSE reporta que los estudiantes consideran que la beca les apoya en:

- Cubre un porcentaje importante de sus gastos
- La utilizan para la compra de materiales escolares, transporte y alimentos
- La consideran como un estímulo para mejorar su desempeño
- Les genera sentido de pertenencia a la UNAM y al programa

Lo expuesto pone de manifiesto que el no conservar la beca se debe a diversos factores que no se toman en cuenta en el proceso de renovación, aunque es importante mencionar que en la UNAM cuando un estudiante solicita continuar con el apoyo a pesar de no cubrir todos los requerimientos, se valoran y analizan para continuar dando el apoyo económico. Sin embargo la mayoría de los estudiantes por sí mismos se descartan y ya no solicitan la renovación de la beca.

### Conclusiones

Los programas de becas han demostrado su importancia en los esfuerzos por ampliar la cobertura en las IES con un criterio de equidad, pero hace falta definir más apoyos para la permanencia en los estudios, ya que el recibir a un mayor número de estudiantes de escasos recursos en nuestras universidades no es garantía de que logren sobrevivir en ellas. Por lo que se requiere profundizar en el conocimiento sobre las características y diferencias entre estudiantes que conservan la beca y aquellos que no la conservan.

Programas como PRONABES son importantes y necesarios en poblaciones diversas que han ingresado a las IES. Con base en los resultados expuestos es necesario hacer mayores esfuerzos por nivelar las condiciones de los estudiantes de escasos recursos que son los más proclives a abandonar los estudios.

A partir de los datos mostrados anteriormente, se puede observar que los estudiantes con necesidad de apoyo económico responden con más regularidad en sus estudios, pero es importante la atención integral para atender otras áreas que pudieran ponerlos en riesgo de abandono de los estudios, como ha sucedido con un porcentaje menor. En este sentido la tutoría cumple su cometido, dado que permite generar soportes escolares por parte de docentes para apoyar la permanencia en los

estudios y la retención en el programa de becas.

Finalmente, resulta limitado pensar que el apoyo económico es el único dato relevante que condiciona el éxito educativo. La experiencia sobre la asignación y organización de este tipo de beca en la UNAM se basa en un Modelo de Atención Integral que contemplan apoyos en las áreas personal y escolar.

## Referencias

- ANUIES. (2000). *La educación superior en el Siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo*. México: ANUIES.
- ANUIES. (2002). *Programas institucionales de tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior*. México: ANUIES.
- Bracho, T. (2005). *Evaluación del programa nacional de becas para la educación superior 2001 -2004*. México: ANUIES.
- De Garay, S. (2004). *Integración de los jóvenes en el sistema universitario. Prácticas sociales, académicas y de consumo cultural*. Barcelona: Ediciones Pomares.
- INEGI. (2011 de mayo de 2011). *Cuéntame inegi*. Recuperado el 12 de enero de 2013, de Instituto Nacional de Estadística y Geografía: <http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/asistencia.aspx?=-P>
- Narro, J. (16 de mayo de 2012). *Plan de Desarrollo de la Universidad 2011 -2015*. (UNAM) Recuperado el 2 de septiembre de 2013, de [www.unam.mx](http://www.unam.mx): [www.dgi.unam.mx/rector/informes\\_pdf/PDI2011-2015.pdf](http://www.dgi.unam.mx/rector/informes_pdf/PDI2011-2015.pdf)
- Narro, J. (junio de 2013). La tutoría, un proceso fundamental en la formación de los estudiantes universitarios. *Perfiles Educativos*, XXXV(141), 132-151.
- Romo, A. F. (2001). Los factores curriculares y académicos relacionados con el abandono y el rezago. En ANUIES, *Desercion, rezago y eficiencia terminal en las IES. Propuesta metodológica para su estudio*. México: ANUIES.

## LA TUTORÍA INDIVIDUAL Y COLECTIVA: UNA ESTRATEGIA PARA DISMINUIR EL ABANDONO ESCOLAR EN EL NIVEL SUPERIOR.

Línea temática 2: Prácticas para reducir el abandono: acceso a la educación superior, integración a las instituciones e intervenciones curriculares.

ALVAREZ, Leonardo  
SUÁREZ, María Andrea  
Facultad de Estudios Superiores Acatlán. UNAM - MÉXICO  
leonardo\_alvarez\_52@yahoo.com.mx

**Resumen.** La tutoría como actividad enfocada en el acompañamiento y guía para el tutorando en su trayectoria escolar, ante el impacto que le significa arribar al nivel superior en una carrera técnica. Tiene entre otros objetivos, reducir el riesgo de abandono observado en la transición de los dos primeros semestres que hace 10 años alcanzaba el 20%. Las investigaciones sobre el hecho revelaron que el truncamiento se debía en gran medida a la falta de orientación e identificación temprana del alumno con la Ingeniería Civil. Los tutores son profesores preferentemente de la misma área técnica, agrupados en un Programa de Tutorías, quienes a través de sesiones individuales y colectivas, complementan la formación técnica del estudiante en aspectos de superación personal y de orientación humanística extracurricular, con las que desde agosto de 2004, se han atendido por una parte, los casos de inminente interrupción del itinerario escolar y por otra, un mayor arraigo del estudiantado de los primeros semestres con la carrera que han elegido. El trabajo individual consiste en dos entrevistas obligatorias por período (primero y segundo semestres) registrables en un carnet, que constituyen un requisito extracurricular indispensable para acreditar una de las materias correspondientes a cada uno de los períodos mencionados. Del tercero en adelante el servicio se brinda sólo si el alumno busca el apoyo. En la modalidad colectiva, un ponente experto dialoga en sesiones de dos horas con un grupo de alumnos, respecto a una temática específica extracurricular, elegida por los tutores o solicitada por los interesados, con la finalidad de reforzar su formación. Adicionalmente el Programa organiza y efectúa visitas de campo, en esta carrera donde las acciones relacionadas con la observación y la experimentación, cobran relevancia. Gestiona estancias profesionales y otorgamiento de becas. Cabe mencionar que tanto estudiantes como tutores disponen de todos los recursos humanos y materiales de la UNAM que sean necesarios para desarrollar las actividades de la mejor manera posible. Estas acciones en su conjunto han dado como resultado que el porcentaje de abandono en los dos primeros semestres, se haya reducido en 10 años, de un 20% al 10%, además de generar una evidente renovación de la función docente al orientar o canalizar a los estudiantes atrapados en problemáticas colaterales como alcoholismo, drogadicción, insuficiencia de aprendizajes previos, adaptación al ambiente universitario y otros conflictos personales que los aquejan.

Descriptorios o Palabras Clave: Acompañamiento, Diálogo, Afecto, Rendimiento, Itinerario.

### 1 Propósitos.

Es de conocimiento de todos los involucrados en la educación superior, que a un alto porcentaje de jóvenes no les atraen las carreras tecnológicas como son las

ingenierías, por el necesario y suficiente nivel de conocimientos y habilidades que requieren para el tratamiento de los contenidos de física y matemáticas, por lo que sólo una fracción pequeña de los aspirantes a cursar una carrera universitaria, ingresan a las licenciaturas de

matemáticas y afines, y de éstos la mayoría arriba con fuertes deficiencias para la utilización de estas disciplinas. Al ingresar a la universidad se enfrentan a problemas de reprobación de los exámenes de sus asignaturas y empiezan a pensar en el abandono de la carrera, situación que lleva a la aparición de altos índices de deserción en los primeros semestres con la consecuente repercusión negativa para el estudiante, su familia, la institución y el país.

Las particularidades que caracterizan a la población estudiantil de la carrera de Ingeniería Civil que se imparte en la Facultad de Estudios Superiores Acatlán (FES-Acatlán) son:

Altos índices de abandono: alrededor del 20% en el transcurso del primer semestre.

Promedio general de calificaciones bajos: del orden de 7.0.

Alta irregularidad en el avance de la carrera: entre el 60% y 85% de cada generación.

Permanencia excesiva en la institución: en promedio el 175% del tiempo reglamentario.

Bajo porcentaje de titulación: sólo el 30% de egresados, logra titularse.

Por estos motivos y ante la situación que vivió la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) después de un largo paro de labores que sufrió entre los años 1999-2000, que repercutió en una baja histórica en la matrícula de la carrera de Ingeniería Civil en la FES-Acatlán, sólo se inscribieron 77 alumnos, 30% de la población anual esperada, fue que un grupo de profesores de la carrera inició el análisis para crear un Programa de Tutoría que ayudara a resolver la problemática anterior de manera que los escasos alumnos inscritos en la licenciatura, permanecieran en ella y avanzaran en sus estudios de la mejor forma posible.

Para este propósito en agosto de 2004, una vez concluida la etapa de preparativos y de capacitación de los tutores, se iniciaron los trabajos para ofrecer orientación al alumnado

de primer ingreso por parte de un profesor-tutor que mediante sesiones grupales aconseja a los estudiantes sobre las posibles opciones de solución a dificultades comunes y similares, procurando que obtengan el mayor provecho de sus estancias en la FES-Acatlán para alcanzar un egreso en tiempo y forma y una inserción más exitosa al mercado laboral. Simultáneamente a los asuntos académicos, se atienden otras interferencias relacionadas con problemas económicos, emocionales, alcoholismo, drogadicción, desintegración familiar y embarazos indeseables, entre otros.

## 2 Fundamentación

El abandono es un fenómeno preponderantemente idiosincrático, que sólo puede entenderse en su totalidad cuando se vincula con los conocimientos y la experiencia vivida por los estudiantes que se retiran de una institución de educación superior. Las características personales de los alumnos, tales como su intencionalidad y compromiso y las experiencias resultantes de su interacción dentro de la comunidad institucional, son aspectos determinantes para el abandono. Concepciones como ajuste, dificultad, incongruencia y aislamiento son aspectos personales, que a nivel escolar se relacionan con el abandono.

Sólo algunos de los estudiantes, del orden del 30% que ingresa a una carrera, tienen claro sus objetivos educativos y ocupacionales. La elección de una licenciatura está más influenciada por la opinión de parientes, amigos o estudiantes que ya cursan estudios superiores, que por la ayuda de orientadores o profesores de preparatoria y en cuyo caso, la capacidad de aquellas personas para evaluar las necesidades y aptitudes del alumno, es discutible (Fig. 1).

Muestran inseguridad respecto a sus metas escolares y laborales a largo plazo. Aun en los que tienen definidos sus objetivos, existe la factibilidad de que los modifiquen en el transcurso de sus estudios. Siempre ha existido un grupo de alumnos que al ingresar a una licenciatura, simplemente son incapaces

o renuentes a comprometerse con sus tareas y realizar el esfuerzo necesario para cubrir los créditos de su carrera y titularse.

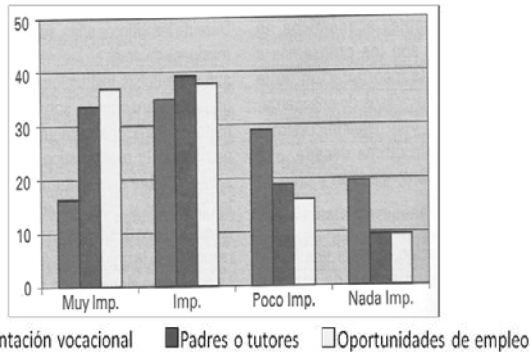


Figura 1. Factores que influyeron para elegir carrera (porcentaje).

Permanecer en una institución, exige al alumno la realización de ajustes, tanto sociales como intelectuales, acordes con un nuevo y desconocido ámbito de estudio. Las dificultades para desprenderse de formas anteriores de vinculación con el nivel medio superior y los problemas para adaptarse a los cambiantes requerimientos intelectuales y sociales que impone la vida institucional, los inducen al abandono. Se puede sostener que los desajustes son en gran medida el resultado de frágiles y desinformadas referencias para la elección de carrera por parte de los jóvenes.

La mayoría de los estudiantes que abandonan una carrera de manera temprana, lo hacen antes de la aplicación del primer examen parcial de sus materias y actúan sin intentar un ajuste en las exigencias de la nueva vida que están transitando. Las diferencias entre las metas y los compromisos individuales contribuyen a disminuir la estructuración de respuestas de los estudiantes a las dificultades que representa la transición.

La incongruencia entendida como desajuste o falta de articulación entre las necesidades, intereses y las preferencias de los alumnos y los servicios de la institución, así como el aislamiento respecto a sus demás compañeros, profesores y autoridades, propician el abandono. Estos dos elementos, más que la

competencia académica son significativos en el proceso de deserción del alumno.

Es en el primer semestre de la carrera cuando hay que ayudar a alumno a romper sus vínculos con grupos sociales anteriores y aborde la transición hacia el nuevo ambiente social e intelectual. Un número potencialmente importante de alumnos de nuevo ingreso de Ingeniería Civil, de aproximadamente el 20%, decide abandonar la institución en los primeros meses porque percibe que continuar sus estudios no satisface sus intereses académicos ni personales. Las instituciones no sólo deben conocer quiénes se van, sino por qué.

Ante este panorama preocupante, las instituciones, entre ellas la FES-Acatlán, han creado programas de intervención con acciones en etapas tempranas de las trayectorias de los estudiantes. Como los procesos de integración de los alumnos y en sentido inverso los de abandono se constituyen por fases, los esfuerzos de las escuelas han de ser también respuestas específicas en distintos momentos, acordes con las necesidades del alumnado.

Es aquí donde tienen cabida los programas de orientación y tutoría con amplios espectros de relaciones personales entre los condiscípulos, los profesores y las autoridades. Los profesores-tutores toman la función de mentores, amigos y frecuentemente modelos de los grupos de alumnos de nuevo ingreso.

En la mayoría de las recomendaciones de los Comités de Evaluación externa de la calidad educativa como el Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería A.C. para el caso de la licenciatura en cuestión, destacan como elemento básico para la mejora continua de la enseñanza, la inclusión de programas de tutoría, de tal manera que sean sistemas de atención al estudiantado consistentes en la información, formación y orientación personalizada, centradas en la facilitación del proceso de adaptación a la institución que está arribando, apoyar los procesos de aprendizaje, mejorar el rendimiento académico, así como

fomentar las acciones que lleven al más adecuado cumplimiento del itinerario escolar y al egreso.

Establecer alternativas de acción tutorial en la institución pública de educación superior es una de las formas de responder a la creciente exigencia social respecto a los rendimientos y resultados del sistema educativo, sostenido por las aportaciones fiscales de la población que se desempeña en la economía formal. Carreras como las ingenierías, con altos índices de abandono y fracaso, requieren de medidas iniciales de apoyo en la dimensión de aprendizaje y si a esto se agrega el carácter profesionalizante de las licenciaturas, la pertinencia de orientación temprana es más urgente.

Apoyar a los alumnos con servicios de tutoría y desarrollo integral, diseñados y puestos en marcha por las instituciones, permite elevar la proporción de las generaciones que culminan sus estudios en el plazo previsto y logre los objetivos de formación establecidos en los planes y programas de estudio. La mayoría de estudiantes que abandonan las aulas antes de terminar su carrera, lo hacen en el transcurso del primer año y si la decisión es interpretada por ellos como un fracaso, es cuando los términos abandono o deserción son mejor empleados.

Ya para el año 2001, la mayoría de las instituciones de educación superior habían diseñado y puesto en práctica, programas institucionales de tutoría y de apoyo a la formación integral de los alumnos, teniendo en cuenta las características del estudiantado e incorporando los elementos pertinentes para cada casa de estudios. La tutoría que se ofrece al estudiantado a lo largo de su etapa de formación, es pieza clave de los esfuerzos de las instituciones para mantener elevados los índices de permanencia, desempeño y egreso. La FES-Acatlán inició los servicios de tutoría de forma sistemática, primero en la carrera de Pedagogía y a partir del año 2004 como ya se dijo, los instituyó en Ingeniería Civil en la modalidad de acción grupal incipiente por el

déficit de tutores, mismo que ha disminuido con el tiempo por la incorporación de nuevos orientadores. Fue en el año 2009 cuando se inició la modalidad individualizada.

### 3 Método.

La planeación de las actividades del Programa de Tutoría se efectúan en reuniones semanales de trabajo del Consejo Tutorial, en ellas se organizan las sesiones de tutoría grupal y las entrevistas de la individual, así como las visitas de campo, las actividades recreativas y el tratamiento colegiado de los casos críticos de estudiantes necesitados de orientación. Estas acciones conforman la base medular del funcionamiento del servicio de tutoría que como complemento extracurricular se proporciona al alumnado de la carrera de Ingeniería Civil para que se sienta acompañado y animado a concluir sus estudios de nivel superior.

#### 3.1 Tutoría grupal.

En esta modalidad tutorial, se proporciona información al estudiante sobre temas que le brindan la posibilidad de apreciar la importancia de ser un futuro ingeniero con conocimientos y preparación humanísticos adicionales a las cuestiones técnicas, ampliando sus expectativas motivacionales para ejercer su carrera que es profesionalizante y eminentemente de servicio a la comunidad. Dado que dentro del plan de estudios no se dispone de una mayor cantidad de horas para incluir más asignaturas sobre dicha temática y convencidos de la importancia de desarrollar habilidades para el desenvolvimiento personal del alumno de ingeniería, la tutoría grupal consta de pláticas o talleres impartidos por ponentes especializados en la temática abordada, con una duración aproximada de 2 horas y en las que al final se le proporciona al alumno un formato en el que puede evaluar diversos aspectos de la presentación. Con estos resultados se realizan ajustes temáticos para ofrecer a los estudiantes sólo los que despiertan en ellos mayor interés.

Tabla 2. Porcentaje de abandono de alumnos de primer semestre por generación.

Generación	Abandono (%)
1998	12.9
1999	13.3
2000	21.1
2001	19.2
2002	27.1
2003	15.8
2004	25.5
2005	17.4
2006	25.6
2007	20.1
2008	18.4
2009	15.7
2010	19.1
2011	12.9
2012	12.4
2013	11.9

Tabla 1. Temáticas de las sesiones grupales por semestre.

2°	Expresión oral. Creatividad.	6°	Negociación en ingeniería.
3°	Estrategias de estudio. Trabajo en equipo.	7°	Elaboración de currículum vitae. Sexualidad responsable.
4°	Investigación en ingeniería.	8°	Entrevista de trabajo.
5°	Madurez y valores. Calidad de vida.	9°	Liderazgo. Desarrollo personal.

Nota: en el primer semestre se enfatiza en las sesiones individuales.

En la Tabla 1 se mencionan los temas y el semestre en el que se impartieron los talleres o pláticas en el último período escolar y cuyos contenidos pueden variar para adecuarlos a las necesidades y preferencias de los alumnos.

Las evaluaciones también se emplean para construir la base estadística de cada sesión a fin de someterla a análisis posteriores. De esta forma se pretende dejar un breve mensaje y despertar la inquietud en el alumnado para que en el futuro procure mejorar su desempeño en aspectos que por cuestiones de tiempos curriculares no se pueden abordar en las clases ordinarias.

#### 4 Resultados principales.

En universidades de masas como al UNAM, la tutoría ya se está convirtiendo en un sistema de atención más personal e individualizado dirigido a un número cada vez mayor de jóvenes que además presentan características de gran heterogeneidad por la diversidad de procedencias académicas y sociales, auspiciada por los intercambios estudiantiles internacionales y por el proceso de globalización a través de los medios electrónicos de comunicación que utilizan.

Las generaciones actuales de Ingeniería Civil se componen de 250 alumnos y la tutoría junto con otros programas ha contribuido a hacer frente a las dos problemáticas contemporáneas que se mencionan.

Como respuesta al reto de orientar a los alumnos en aspectos que rebasan la labor académica tradicional, los docentes tuvieron que asumir la función de guías y facilitadores, siendo necesaria una modificación de su concepto sobre la acostumbrada jerarquía profesor-alumno para dar paso a una relación empática de sumo provecho para ambas partes. Se revitalizó la labor docente, no obstante que las acciones de acompañamiento han formado parte sustancial de la tarea académica universitaria desde tiempos remotos.

El abandono como preocupación principal del quehacer universitario, ha motivado la creación de medidas que la mitiguen y una de ellas es la acción tutorial. En la licenciatura de Ingeniería Civil que se imparte en la FES-Acatlán, la situación en este aspecto se modificó de manera favorable para



beneficiario de los actores involucrados. Salvo excepciones que dependen de diversos factores, los porcentajes son menores (entre 2 y 4 puntos en promedio) a los que se tenían en el primer semestre de la carrera antes de la generación 2004 cuando apareció el servicio de tutoría. Esto indica que se tienen que redoblar esfuerzos para alcanzar tasas del 10% o mayores en los años por venir (Tabla 2.).

### 5 Contribuciones.

Como ya se ha citado, el Programa de Tutoría para Ingeniería Civil cuenta con nueve años de existencia a nivel grupal; pero el diálogo intenso e individual de ideas y experiencias con los alumnos tuvo lugar hasta incursionar en la modalidad de orientación personalizada y obligatoria para todas las generaciones de aproximadamente 250 alumnos cada una y durante los dos primeros semestres, a partir del mes de agosto del año 2009. Se ha dejado de manera opcional que del tercer semestre en adelante el estudiante siga asistiendo si lo requiere a entrevistas con su tutor por el resto de su estancia en la FES-Acatlán.

Las intervenciones tutorales personales efectuadas a lo largo de poco más de cinco años han resultado por demás interesantes y enriquecedoras por el hecho de conocer de primera mano algunas situaciones que orillan al alumnado a tomar la decisión de abandonar sus estudios; son momentos dramáticos pero inevitables porque abatir a cero la tasa de deserción es prácticamente una utopía.

Desde el momento en que el profesorado adquiere el compromiso de escuchar a los estudiantes con el fin de acompañarlos en su camino hacia la consecución de un título profesional, le espera una tarea loable de trabajo conjunto con el tutorado ya que ambos tratarán de encontrar alternativas de superación de obstáculos académicos y sociales, para evitar que tome la delicada decisión de abandonar su lugar en la Universidad.

Algunos de los motivos más frecuentes, entre otros, que orillan al alumno al abandono son:

Falta de orientación vocacional.

Ausencia de compromiso personal.

Bajo nivel académico persistente desde la primaria.

Problemas económicos y sociales.

Conflictos familiares: violencia, desintegración, enfermedades y fallecimientos.

Dificultades personales: embarazos tempranos, alcoholismo, drogadicción y otros.

Degradación de imagen de la UNAM, promovida por intereses políticos ajenos.

Incompatibilidad con el ambiente institucional y en particular con la carrera.

Para hacer frente a este reto enorme, un grupo del orden de 25 profesores de la institución, se ha venido capacitando desde hace diez años o más y en forma continua mediante cursos, encuentros, congresos, conferencias y literatura especializada para atender los asuntos relacionados con la tutoría, de tal forma que el alumnado de Ingeniería Civil de la FES-Acatlán, recibe un plus extracurricular proporcionándole, además de las entrevistas individuales, talleres, charlas, pláticas, visitas a construcciones e instalaciones de importancia nacional, consecución de becas, empleo profesional y otros.

Con seguridad se puede afirmar a través de evidencias que las acciones emprendidas hasta la fecha, han sido de gran utilidad por los siguientes hechos:

El proceso de identificación temprana de los alumnos de nuevo ingreso con la Universidad y con su carrera a través de la orientación y acompañamiento tutorial, conjuntamente con otros servicios que proporciona la institución, han desembocado en el incremento de 1 a 2 puntos en el promedio de calificaciones de las generaciones, respecto a las alcanzadas por

las anteriores a la 2004. Esto es un logro, especialmente en una licenciatura técnica.

El alumnado de Ingeniería Civil ahora tiene, mediante la tutoría, la confianza de convivir y compartir experiencias en concursos y actividades académicas con sus compañeros, profesores y autoridades a manera de una gran familia desde el inicio de su carrera, favoreciendo así el proceso de integración universitaria, tan importante para el abatimiento del abandono.

La FES-Acatlán y en especial el Programa de Ingeniería Civil es objeto de reconocimiento a nivel nacional como una de las mejores escuelas de Ingeniería, pionera en la prestación de los servicios de orientación sistematizada en carreras técnicas, con la estructura organizativa que le da soporte.

Se respira un ambiente de plena revitalización de la práctica docente, toda vez que el profesorado explora y analiza con sus alumnos, las interferencias de mayor impacto personal que les aquejan, difíciles de abordar en el trabajo áulico cotidiano.

Está presente la más amplia satisfacción del profesorado al saber cumplida su misión altruista y desinteresada de acercamiento con sus estudiantes, especialmente en el rescate de casos en riesgo inminente de abandono  
Apéndice I.

## 6 Conclusiones

La tutoría, además de ser una realidad, es un elemento que a futuro contribuirá al desarrollo de capital humano y al mejor aprovechamiento de los recursos públicos.

El acompañamiento de estudiantes, tal como se entiende en la FES-Acatlán, genera un venturoso traslape entre la vida académica y la experiencia práctica, situación tan necesaria para el alumnado como medio de inserción laboral con garantía de éxito.

El apoyo tutorial se considera acción fundamental para resolver los dilemas de las instituciones públicas de educación superior entre masificación y personalización, cantidad

y calidad que incluye a profesores y alumnos, así como entre la naturaleza de los procesos y los resultados.

## Apéndice I

### Testimonio

La estudiante de octavo semestre de la licenciatura de Ingeniería Civil de nuestro campus, Luz Elena Garcés Arreola, Fig. 2, ha sorteado obstáculos y retos difíciles durante su vida académica en Acatlán, pero eso no le impidió obtener el promedio más alto de la generación 2011.

Ella es originaria de Guadalajara, donde reside su madre y cuatro hermanos, a quienes dejó con tal de cumplir una de sus sueños: estudiar en la UNAM. Acatlán la recibió con las puertas abiertas y le ofreció todas las opciones académicas y culturales que la han formado como una digna representante universitaria.

Con su promedio de 9.9 obtuvo una beca del Colegio de Ingenieros Civiles de México (CICM), donde se destacó al tener el promedio de calificaciones más alto respecto



Figura 2. Luz Elena Garcés Arreola, estudiante de la licenciatura de Ingeniería Civil de la FES-Acatlán.

a candidatos de otras 10 instituciones que imparten esta licenciatura como el Instituto

Politécnico Nacional y la Facultad de Ingeniería de la misma UNAM.

A esto se suma el reconocimiento que recibió del Colegio de Profesores de Ingeniería y Matemáticas (COPIM). Garcés Arreola refirió que su abuela María Elena Sánchez le inculcó ser la mejor, además ella descubrió que el camino de la excelencia académica era el ideal para llegar a la Universidad.

“Siempre crecí con esa mentalidad y en la preparatoria me enfoqué en la universidad” por eso a pesar de los malos augurios de algunos, decidió hacer el examen para ingresar a la Máxima Casa de Estudios, luego de comparar Planes de Estudio y carreras, optó por Acatlán.

Lejos de su familia tuvo que enfrentar los retos de vivir sola en un contexto diferente al de su lugar de origen. ¡Los primeros semestres fueron los más complicados, incluso pensó en regresar a su casa, sin embargo gracias a los consejos de su tutor académico Hugo Damián García, está a un semestre de cumplir su sueño: ser ingeniera!

“Me gusta la Ingeniería, me gusta mucho todo lo que tiene que ver con la construcción, me apasiona” por eso no descarta continuar con su preparación académica con una maestría en el extranjero e incursionar en el campo laboral con su propio proyecto. “Estoy aquí luchando por mi sueño y por lo que quiero ser” e invitó a los universitarios a plantearse metas y “darse esa oportunidad de decir yo puedo” sentenció.

## Referencias

- Álvarez González, M. (2004). *Manual de Tutoría Universitaria. Recursos para la acción*. España: OCTAÉDRO-ICE.
- Domínguez O. (2004). *Manual del tutor*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Fresán Orozco, M. (2004). *La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. Una Propuesta de la ANUIES*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

López P. (2012). El sistema de tutoría busca mejorar la calidad de alumnos. *Gaceta. Órgano Informativo de la Universidad Nacional Autónoma de México*, VIII, 7.

Moreno J. (12 de Agosto 2013). Testimonio. *NotiFES. Órgano informativo interno de FES-Acatlán*, III, 4.

Tinto, V. (1987). *El abandono de los estudios superiores: una perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

<http://www.tutor.unam.mx/> (consultada el 27 de Septiembre de 2013).

## **PROGRAMA DE TUTORÍAS ENTRE PARES EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL: ESTRATEGIA PARA REDUCIR EL ABANDONO EN EL INGRESO**

Línea Temática: 2

Saccone Jorge

Pacífico Andrea

[jsaccone@unl.edu.ar](mailto:jsaccone@unl.edu.ar)

[andpacifico@yahoo.com.ar](mailto:andpacifico@yahoo.com.ar)

Dirección de articulación, ingreso y permanencia,  
Secretaría Académica, UNL, Argentina

Los altos índices de abandono y de ausentismo en el ingreso en la Universidad Nacional del Litoral (UNL), primera etapa de las trayectorias de los estudiantes en la universidad, han requerido desde la década del noventa, del diseño e implementación de dispositivos institucionales que den respuesta efectiva a esta problemática. La UNL, ha asumido el desafío que esta problemática implica y por ende, desde hace dos décadas ha desarrollado políticas de ingreso centralizadas, que han sufrido modificaciones a lo largo del tiempo, en pos de alcanzar la igualdad de oportunidades que sus estatutos y sus Proyectos de Desarrollo Institucional reafirman. En esta misma línea, se crea en el año 2004 el Programa de Becas de Tutorías entre Pares con el fin de incrementar la retención y reducir los índices de abandono de los ingresantes. Este dispositivo atiende distintos aspectos: institucionales, administrativo-académicos y personales, dimensiones que influyen a la hora de comenzar una carrera universitaria. En el presente trabajo se describen las características y los avances de resultados obtenidos a través de la implementación del Programa de Becas de Tutorías entre pares, cuya puesta en marcha procura reducir el abandono en el ingreso. Estos resultados se muestran a partir del análisis de los indicadores de abandono, ausentismo y desempeños académicos en los cursos de articulación en la serie temporal 2006-2013. El programa mencionado consiste en el trabajo conjunto entre los ingresantes y alumnos avanzados de las distintas unidades académicas logrando inserciones valiosas a la vida universitaria. Los estudiantes avanzados, a través de una serie de actividades académicas y extracurriculares, se constituyen en guías y referentes de los nuevos ingresantes lo que genera mejores condiciones para lograr la adaptación a un nuevo contexto de estudio. Para comprender los alcances de este programa se presentan las características del ingresante a la UNL ya que es a partir de esta construcción del perfil del ingresante que hoy procura habitar las aulas universitarias, que se va ajustando el programa Tutorías entre pares, considerada entonces, una estrategia de retención contextualizada y valiosa.

**Descriptorios o Palabras Clave:** Abandono, Seguimiento del Ingresante, Tutorías entre Pares

## 1. Introducción

La educación pública en la Argentina ha sido un tema prioritario en la agenda del Estado Argentino desde la sanción de la Ley N° 1420. La nación se fue construyendo sobre la base del orden, progreso y educación. Este paradigma de educación = ascenso social, fue por mucho tiempo una realidad, una expectativa en el imaginario colectivo de muchos sectores sociales que depositaban en la educación, la base excluyente para un progreso individual enmarcado a su vez dentro de la concepción de progreso colectivo (Mejías *et al*, 2011).

Más allá de los matices que se la ha dado a la educación pública en la Argentina en los diferentes períodos de gobierno, hay consenso en afirmar que la mayoría de las transformaciones sociales y económicas sustancialmente importantes han sido posible de la mano de las transformaciones educativas, de su fortalecimiento y de la vinculación del mundo de la producción con el mundo de la ciencia.

Actualmente, es posible observar que el acceso a la educación superior representa una etapa necesaria, en contraposición con las expectativas pasadas, que determinaban un sistema educativo más fragmentado pero bien delimitado en sus funciones formativas y en su rol social. Así la educación primaria y sus contenidos cognitivos se cerraban sobre sí mismos, porque se dirigían a grupos sociales vistos como subalternos de los cuales no se esperaba que siguieran estudios secundarios. La educación secundaria estaba, mientras tanto, destinada para las clases medias y elites que obtenían una instrucción básica en sus hogares, con institutrices o profesores particulares. Por su parte, la enseñanza universitaria fue una tercera corriente con su génesis propia y que proporcionaba estudios preparatorios para que los jóvenes fueran admitidos en las “facultades mayores” (Halperin Donghi, 2002). Esta situación ha cambiado, los jóvenes construyen sus subjetividades de otros modos y por lo tanto

los modelos y las instituciones deben reconfigurarse.

En estos nuevos escenarios, el papel de la educación superior se transforma y se enfoca a contribuir con el desarrollo de la sociedad del conocimiento y de las competencias y servicios que se necesitan de acuerdo con el contexto de cada época. La creación de conocimiento y su utilización en la producción de bienes y servicios; en la formación para el trabajo, la prestación de servicios, la participación ciudadana y en el liderazgo político caracterizan a la educación superior de nuestros tiempos.

En esta línea, la Ley de Educación Nacional (2006), en la cual se extiende la obligatoriedad de la enseñanza hasta el último año de la escuela secundaria, configura un nuevo escenario que requiere, aún más, la profundización de las acciones tendientes a posibilitar el acceso a la educación superior a mayor cantidad de jóvenes.

Sin embargo, en la Argentina los datos muestran que en los últimos años la retención en el ámbito universitario cayó más de un 20% en promedio en todo el país, siendo del 63.7% en 2004 y de solo el 39.10% en 2007. En consecuencia, podríamos decir que se desconoce el destino de casi un 60% de los alumnos que se habían inscriptos a las universidades públicas argentinas (DINIECE, 2011).

Frente a esta fuerte expectativa que crea la universidad para la mayoría de los adolescentes, cabe a la misma una responsabilidad central en torno a la problemática del abandono. Asegurar el ingreso y el egreso a todos aquellos que posean capacidades actuales y/o potenciales para abordar los estudios superiores, atendiendo a las disparidades en los puntos de partida, significa afianzar los principios democratizadores e igualitarios, que tal vez sólo hoy la educación puede brindar.

En este sentido, la UNL desde los años noventa ha incorporado en su agenda la

problemática del abandono, desarrollando programas centralizados que den respuesta a esta problemática, primordialmente, en el ingreso y en los primeros años de las carreras.

Uno de estos Programas es el de Tutorías entre pares, que se desarrolla en esta ponencia. El marco de referencia en el que se gesta reconoce el surgimiento de los sistemas de tutorías en la Argentina. En el contexto global de la internacionalización de la educación superior estos dispositivos toman un fuerte impulso en los últimos diez años (Capelari, 2012).

Las instituciones universitarias comienzan a implementarlos a partir de los procesos de acreditación de carreras que implica el cumplimiento de estándares mínimos acordados previamente. Para la mayoría de las carreras estos estándares hacen referencia a mecanismos de seguimiento de los alumnos a los efectos de facilitar su formación y de mejorar los índices de rendimiento y egreso.

En esta búsqueda de reducir el abandono el rol del tutor va tomando distintas configuraciones y funciones (Capelari y Erasquin, 2007).

El análisis de estos distintos modos de desplegar las acciones tutoriales presenta al tutor como: a) parte de un dispositivo institucional de tipo remedial para solucionar dificultades de los estudiantes, b) orientador que brinda respuestas personalizadas a distintas problemáticas de los estudiantes, c) orientador – promotor de aprendizajes académicos en los estudiantes. En el primero de los casos consideramos que las dificultades se sitúan solamente del lado de los estudiantes. En cambio, desde otra perspectiva, la segunda y la tercera configuración posibilitan actividades más proactivas que reactivas. La diferencia está que en la tercera configuración se pone el foco en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

A continuación se describen los objetivos del programa Tutorías entre pares en la Universidad Nacional del Litoral, la configuración que asume y los avances de resultados obtenidos a partir de su implementación en el año 2004.

Para dar cuenta de los alcances del mismo, también se presentan las características del ingresante a la UNL ya que a partir de la construcción del perfil del ingresante que aspira a continuar sus estudios, es que se van realizando los ajustes al programa mencionado.

## **2. Tutorías entre pares: programa para reducir el abandono**

### **2.1 Descripción y alcances**

Desde el año 1992 se han definido en la UNL políticas centrales referidas a la articulación para mejorar el acceso a los estudios superiores, las cuales tienen una nueva mirada a partir del año 2000, cuando en el marco del Plan de Desarrollo Institucional se define una agenda de trabajo conjunto con las escuelas secundarias.

Seguidamente y en torno a las discusiones referidas a la formación de estudiantes en docencia y a la problemática de la retención y rendimiento de los alumnos ingresantes, es que la UNL desarrolla el programa de Becas de Tutorías (2004), que contempla el otorgamiento de becas a estudiantes avanzados de carreras de grado. El objetivo de este programa es por un lado, iniciar a los estudiantes en la formación docente previa a los inicios de la profesión docente universitaria y por otro, la contención y apoyo a los alumnos ingresantes a la UNL, durante el ingreso y el primer año de sus carreras.

El programa direcciona políticas que intentan brindar acompañamiento específico durante el desarrollo del Programa de Ingreso a la UNL en los cursos de articulación disciplinar: Matemática, Química, Contabilidad, Iniciación a la Ciencias Médicas, Biología, Problemática Psicológica, Ciencias Sociales,

Iniciación a los Estudios Filosóficos, Lectura y Escritura de Textos Académicos y Comprensión de Textos.

Así los estudiantes avanzados –becarios de tutorías- designados para trabajar en las diferentes áreas, desarrollan sus actividades en el ingreso en los cursos de articulación mencionados y luego, en las materias del primer año de la carrera que son correlativas con los cursos.

El total de alumnos becados desde el 2004, fue aumentando anualmente, de una proporción de 1 tutor cada 125 ingresantes a la actualidad, de uno cada 82, teniendo como objetivo alcanzar en el 2014 una proporción de (1/70), se contará, entonces, con un total de 100 becarios de tutorías y una inversión de 600.000 pesos argentinos (103.626 dólares aproximadamente). Los becados desarrollan sus actividades, bajo la dirección de un docente, y con un plan de trabajo basado en el desarrollo de actividades tendientes al apoyo de los estudiantes con dificultades académicas en el ingreso y durante el primer año como así también favoreciendo la ambientación del ingresante a un nuevo ámbito de estudio, mediante el traslado de experiencias como par y la detección de potenciales dificultades económicas de los alumnos ingresantes, favoreciendo la difusión e información del programa integral de asistencia para alumnos de la UNL.

En este sentido, las actividades que llevan a cabo son múltiples y se contextualizan en cada Facultad y en cada cátedra. Así, colaboran en el desarrollo de los trabajos prácticos, organizan encuentros de estudios para sistematizar el abordaje de textos académicos, participan en la elaboración de trabajos prácticos y cuestionarios y dan clases de apoyo en contratumo.

Asimismo, despliegan acciones tendientes a propiciar la adaptación de los estudiantes a un nuevo contexto académico en el cual las relaciones entre pares suelen ser claves a la hora de construir sus trayectorias de formación. Los espacios de encuentros

informales en peñas, ferias y festejos de diverso orden contribuyen a generar relaciones de confianza y amistad entre pares posibilitando la creación de vínculos de pertenencia institucional.

De este modo, los becarios se constituyen en referentes institucionales para los ingresantes colaborando no solo en la toma de decisiones académicas, tales como: inscripción a materias, abordaje de textos, resolución de trabajos prácticos y participación en actividades institucionales sino también involucra aspectos personales y sociales.

El programa además prevé la formación de estos alumnos becados mediante un programa de formación en docencia que contempla temas que van desde el rol del tutor en el ingreso y en el primer año de la carrera, el estudio del perfil del ingresante, estrategias de enseñanza, nuevas tecnologías aplicadas a la educación y la evaluación de los contenidos. Dicha formación es contemplada en los primeros meses del desarrollo de la beca, y está a cargo de docentes especialistas de las diferentes unidades académicas de la Universidad.

### **2.3. Perfil del ingresante. Clave para el diseño de estrategias**

A los efectos de diseñar acciones válidas que respondan a las distintas problemáticas que se plantean en la educación superior - entre las que se encuentra las Tutorías entre Pares -, la UNL desde el año 2010 ha sistematizado el seguimiento del ingresante. Este sistema funciona a través de la aplicación de encuestas censales que recogen datos del ingresante: características socioeconómicas del hogar, estudios secundarios y/o universitarios de la familia, situación laboral, uso del tiempo, consumo cultural, orientación educativa recibida, expectativas a futuro, hábitos, prácticas de estudio. A la interpretación de estos datos se suman los que dan cuenta del abandono y del rendimiento académico en los cursos de articulación y en el primer año de las carreras. En el presente

trabajo se muestran aquéllos que contextualizan al Programa Tutorías entre Pares.

## 2.2 Método

Las encuestas se aplican en cuatro momentos considerados claves en este proceso de transición entre la escuela secundaria y la universidad.

Primer momento: se aplican encuestas a los alumnos de quinto año de las escuelas secundarias con las cuales se trabajó en diferentes proyectos: Voluntariado universitario, Cafés del futuro, Tours de facultades, Talleres de orientación educativa.

Segundo momento: se aplican las encuestas a los estudiantes que eligen realizar algunos de los Cursos de articulación disciplinar en el mes de noviembre. Esta primera edición del programa mencionado es optativa.

Tercer momento: se aplican las encuestas a los estudiantes que cursan los Cursos de articulación disciplinar, segunda edición del Programa, esta instancia es obligatoria.

Cuarto momento: se aplican a aquellos estudiantes que cursan el primer año de la carrera, antes de finalizar el primer cuatrimestre.

En todos los casos las encuestas son aplicadas por los becarios de tutorías y no por los docentes que tienen a su cargo el desarrollo del curso y/o la materia. Aunque las encuestas son anónimas, de este modo se profundizan la creación de condiciones adecuadas para que los estudiantes puedan valorar libremente los procesos de enseñanza y aprendizaje de cada etapa. Los becarios de tutorías participan activamente en los talleres, grupos focales y entrevistas que buscan complementar la información recogida por las encuestas.

Tabla 1: Composición de la muestra, 2010 a 2013

Año	Alumnos secundarios	Primera edición	Aspirantes	Segunda edición	Primer año
2010	223	921	-----	2.381	1.505
2011	574	1.233	-----	1.635	1.821
2012	1.135	1.780	-----	2.119	1.834
2013	802	1.198	865	2.235	-----

Tabla 2: Estrategia de recolección de datos y cantidad de encuestas levantadas, 2010, 2011, 2012 y 2013

	Alumnos secundarios	Primera edición	Aspirantes	Segunda edición	Primer año
Tipo de relevamiento	Muestra intencionada de alumnos cursando quinto año de educación secundaria	Censo de alumnos que rinden los cursos de articulación en el mes de octubre (en paralelo con finalización del secundario)	Única aplicación de encuesta al momento de la inscripción	Muestra representativa de alumnos que rinden los cursos de articulación en el mes de febrero	Muestra intencionada de alumnos cursando materias en el primer cuatrimestre del primer año
Criterio de selección muestral	Escuelas con convenio con UNL	Alumnos que se presentan a evaluación	Sin selección	Comisiones seleccionadas en función de la carrera elegida	Materias anuales de primer año

Asimismo los becarios presentan anualmente dos informes: uno parcial, en la mitad del año académico (mes de julio) y otro final (mes de diciembre). El primero da cuenta de las acciones y resultados obtenidos hasta ese momento, los finales resumen lo desarrollado en el año, informando rasgos de los alumnos, dificultades para desarrollar acciones, opiniones de los becarios y acciones desarrolladas con sus resultados. Tanto los informes parciales, como los finales son avalados por el director/a de la beca.

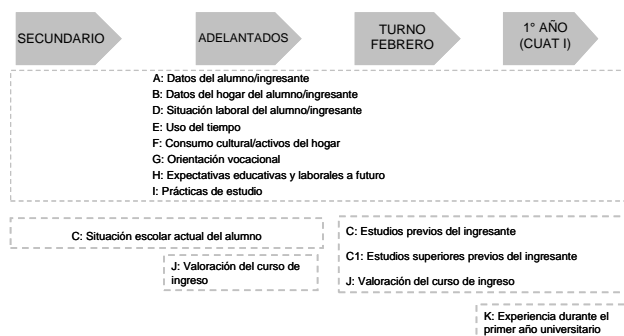


En cuanto a los datos de abandono y de rendimiento académico se recogen del Programa de información y análisis institucional (PIAI), dependiente de la UNL.

A continuación se detallan la cantidad de encuestas aplicadas en cada año y en cada grupo.

El diseño de la encuesta auto-administrada tiene un carácter modular, permitiendo así quitar y agregar módulos según el momento de la trayectoria educativa por el que va transitando el ingresante. Este modo de abordaje permite la comparación de resultados, según el momento en que se aplica la encuesta, a los efectos de poder describir continuidades y transformaciones en las trayectorias.

**Tabla 3: Módulos aplicados en cada grupo**



### 2.2.2 Rasgos de los ingresantes a la UNL

El promedio de *edad* de los ingresante es de 19 años, con un mínimo de 17 y un máximo de 62 años. El grupo de ingresantes en el turno de febrero presenta un promedio de edad relativamente más alto que el del grupo de ingresantes que participaron de la 1era edición y muy similar al de los estudiantes de primer año. Esto es así ya que la 1era edición de los cursos de articulación es una instancia opcional pensada para los alumnos de las escuelas secundarias que se encuentren finalizando sus estudios.

En cuanto al *sexo* de los ingresantes predominan las mujeres por sobre los hombres (53% y 47% respectivamente) con una tendencia creciente en la prevalencia

planteada. Las tres *disciplinas* con mayor presencia femenina son: ciencias de la salud, ciencias económicas, ciencias jurídicas. En cambio las diferentes carreras vinculadas con la ingeniería, las ciencias naturales y arquitectura y diseño de la comunicación visual, tienen mayor presencia masculina.

En cuanto a los datos del *hogar del ingresante*: la cantidad de integrantes del hogar de los encuestados ronda la cifra promedio de tres a cuatro miembros. Se trata de hogares con mayor presencia de miembros adultos (2 y 3 adultos por hogar) que de niños (cuyo promedio es 1 miembro). La gran mayoría de los hogares de los encuestados tienen a ambos padres presentes: 65% se encuentran en esta situación, mientras que 2 de cada 10 viven en hogares con presencia femenina y 1 de cada 10 viven en hogares sin ninguno de ambos padres presentes.

El promedio de años de *educación de los padres* permite dar cuenta del clima educativo del hogar y es una variable clave a tener en cuenta para analizar el capital cultural de los encuestados. Esta variable fue construida imputando años de educación a cada una de las categorías enunciadas en la pregunta por el nivel educativo de los padres. Luego se suman los años de educación de cada progenitor y se divide por dos. Esto resulta en un promedio de años de educación acumulados por ambos cónyuges.

El promedio de años de educación de los padres de los encuestados es un poco menos de doce años, lo cual equivale, en términos categoriales, a primaria completa (7 años) y secundaria incompleta pero avanzada en cantidad de años cursados.

La madre presenta un promedio de años de educación relativamente superior al del padre. Los doce años de educación de la madre equivalen a primaria completa y secundaria completa, en cambio los del padre equivalen a primaria completa y secundaria incompleta.

En cuanto a la *situación laboral* de los hogares de los encuestados, la mayoría

(55,8%) cuenta con ambos progenitores ocupados. El 20% aproximadamente de los hogares de los encuestados son sostenidos principalmente por la remuneración laboral obtenida por los padres. El 10% son sostenidos por la remuneración laboral obtenida por la madre

Es mínimo el porcentaje de los *ingresantes que declaran trabajar*, solamente el 14%. En promedio, trabajan 17 horas semanales, lo cual equivale a tres horas y media diarias bajo el supuesto de cinco días laborables en la semana. Los que trabajan más horas semanales son los *ingresantes* en el turno febrero. Se supone que si bien al comenzar las carreras universitarias la gran mayoría no trabaja, este porcentaje va variando a lo largo de la vida universitaria.

Para relevar las razones por la cuales deciden trabajar se utiliza una pregunta de opción múltiple. La causa más mencionada por los *ingresantes* es la que refiere a la independencia económica que aglutina el 33,3% del total de respuestas. A una significativa distancia de la anterior, la segunda y tercera razón más mencionadas fue la de pagar los estudios y sostener el hogar propio que concentra el 16% del total de las respuestas. En cuarto lugar aparece la necesidad de aportar ingresos al hogar con 7,4%. Entre las otras razones para trabajar, los *ingresantes* mencionan: comprarme ropa, darme mis gustos, por el valor del esfuerzo, para no aburrirme.

La pregunta por los *bienes culturales* del hogar es de múltiple respuesta, en términos generales puede decirse que los alumnos de primer año cuentan en sus hogares con los siguientes bienes: computadora, acceso a internet, biblioteca y lugar para estudiar. El 98% declaran tener computadora en sus hogares, el 80% declaran tener acceso a Internet y lugar para estudiar y aproximadamente el 60% declaran tener biblioteca.

En cuanto a sus *estudios previos* un 56% de los *ingresantes* provienen de escuelas de gestión oficial y un 44% de gestión privada.

En cuanto al paso de los *ingresantes* por la escuela secundaria el 20% declaran haberse llevado materias durante la educación secundaria. En promedio se llevaron 2 materias. Entre las que más se llevaron figura en primer lugar Matemática (30%). Llama la atención que el idioma inglés se ubique en segundo lugar.

En cuanto al *posicionamiento frente a la continuación de estudios superiores* al momento de valorar los aportes de la escuela secundaria respecto a la decisión de continuar estudios universitarios casi la mitad considera que la escuela a la que asistió influyó mucho, el 20% considera que la escuela los ayudó algo o poco en la decisión de seguir estudiando y casi el 10% considera que la escuela no los ayudó en la decisión de seguir estudiando.

Esta valoración positiva con respecto a la influencia que tuvo la escuela en la decisión de continuar estudios universitarios, está relacionada con el hecho de volver a elegir la escuela. Tanto es así que casi el 60% de los *ingresantes* que volverían a elegir la escuela a la que fueron, responden que la escuela los ayudó mucho en la decisión de continuar estudiando.

Sin embargo a la hora de responder respecto a la opción más influyente en la elección de las carreras señalan en primer lugar las oportunidades de empleo a futuro y le sigue en importancia las conversaciones con familiares. La información provista por las escuelas secundarias es la opción considerada menos importante.

Acerca de las expectativas a futuro la más mencionada por los *ingresantes* fue la de formación profesional: más del 70% eligieron esta opción. Le siguen en importancia con un porcentaje de 60%, la expectativa de conseguir trabajo y poder vivir de lo que les gusta. A mayor distancia aparece la

expectativa de ganar dinero. La expectativa menos considerada por los ingresantes es la de continuar un emprendimiento familiar: menos del 10 % señalan esta opción.

Entre el conjunto de otras expectativas a futuro relacionadas con los estudios universitarios, se destacan las que tienen que ver con poder transformar la realidad y ayudar a los demás. Además, los encuestados también agregaron que estudiar les permitirá ser felices y lograr realizarse

El cruce entre la carrera elegida y las expectativas a futuro posibilita encontrar ciertas tendencias:

- La expectativa de conseguir trabajo tiene mayor peso en las respuestas de los ingresantes y cursantes de las carreras de ciencias exactas y las ingenierías.
- La expectativa de ganar dinero tiene mayor peso entre los ingresantes a las ingenierías y a las carreras de arquitectura y diseño de la comunicación visual.
- La expectativa de formación profesional, si bien es la más importante para los ingresantes y cursantes de todas las carreras, adquiere un peso relativo mayor entre los de ciencias jurídicas.
- La expectativa de vivir de lo que me gusta adquiere mayor peso entre los ingresantes y cursantes de las disciplinas artísticas.
- Los ingresantes y cursantes de carreras de las ciencias sociales y disciplinas artísticas son quienes en mayor medida nombraron otras expectativas: los primeros hacen referencia a expectativas de transformar la sociedad y ayudar a los demás y los segundos refieren a expectativas de autorrealización.

En este contexto también resulta interesante analizar las respuestas múltiples sobre los miedos que los estudiantes de primer año expresan poseer: el 85% declaran tener miedo a no aprobar las materias, el 60% a no poder adaptarse al ritmo de la universidad y el 35% a haberse equivocado en la elección de carrera

y el 30% a no cumplir con las expectativas de los padres o defraudarlos. Al respecto resulta clave la tarea que los becarios de tutorías desarrollan: acompañamiento, apoyo para estudiar y ayuda para tomar decisiones curriculares.

En cuanto a las expectativas de inserción laboral a futuro la más mencionada es la relacionada con el sector privado: casi el 50% eligieron esta opción. Otros sectores en los cuales los ingresantes esperan insertarse son el sector agropecuario, tercer sector (Ong's, grupos sociales), en la política, en el sector salud.

Estas acciones nos permiten visibilizar al alumno real que hoy procura habitar las aulas universitarias. El acompañamiento que los becarios de tutorías realizan posibilita esta construcción del perfil de los ingresantes y a su vez, constituye un insumo clave a la hora de realizar ajustes al Programa de Tutorías entre pares ya que permite clarificar los rasgos que portan estos ingresantes y los modos en que construyen su subjetividad. La socialización de estos datos respecto a los ingresantes con los directivos de escuelas secundarias, con los docentes del Ingreso y de los primeros años de las carreras contribuye a pensar a estos estudiantes con sus historias biográficas y sociales, con sus expectativas y con sus temores y nos posiciona en una perspectiva diferente a la hora de tomar decisiones políticas y pedagógicas que impliquen la inserción valiosa de estos estudiantes a la vida universitaria.

### **3. Resultados**

A partir del año 2000 y en el marco de una profunda crisis económica y social, -que afectó directamente a las universidades argentinas-, se ve reflejado un aumento en el número de inscriptos, sin embargo los índices de abandono son muy altos alcanzando en promedio en todo el país el 40% en 2004 (DINIECE, 2011), en el caso de la UNL alcanza un 50% (PIAI, 2013).

El Programa de Tutorías entre Pares, creado en el seno de la UNL en el año 2004, ha sido uno de los dispositivos diseñados para procurar reducir el abandono en el ingreso y en el primer año de las carreras y consecuentemente mejorar las tasas de retención en el primer año de las carreras. El fenómeno del abandono es multifactorial y requiere ser abordado desde múltiples dimensiones. Es así que el mencionado programa se acompaña de becas integrales (ayuda económica, salud, residencia, etc) y de talleres de orientación educativa.

En cuanto a la configuración que asume y orienta las intervenciones de los becarios de tutorías, responde a necesidades y problemas que presentan los estudiantes en distintos aspectos: personales, sociales y académicos.

Este programa a nueve años de su creación muestra algunos avances positivos que se visibilizan en el mejoramiento de los rendimientos académicos de los ingresantes en los cursos de articulación disciplinar y en las tasas de retención en los primeros años de las carreras. Asimismo se pueden capturar algunos cambios en las relaciones que se entablan con el nuevo contexto de estudios. Los avances de los resultados se presentan en dos dimensiones: una cuantitativa y otra cualitativa.

En cuanto a la dimensión cuantitativa: en el período 2006-2013 se observan mejoras del *rendimiento académico* (Fig. 1) en los cursos de articulación disciplinar (CAD) de hasta tres puntos porcentuales (del 85% de aprobación en el 2006 al 88% en el 2013) con algunas fluctuaciones significativas en los años 2009 y 2010. Una de las hipótesis que podría explicar estas variaciones refiere a una serie de modificaciones que se implementaron en el Programa de Ingreso.

En cuanto a la *tasa de retención*: en el año 2004 la tasa de retención en el primer año fue del 49% (datos con los que se cuentan al 2013) mostrando un ascenso de 17 puntos porcentuales, alcanzando una tasa de

retención en el primer año de las carreras del 63% en el 2012 (Fig. 2).

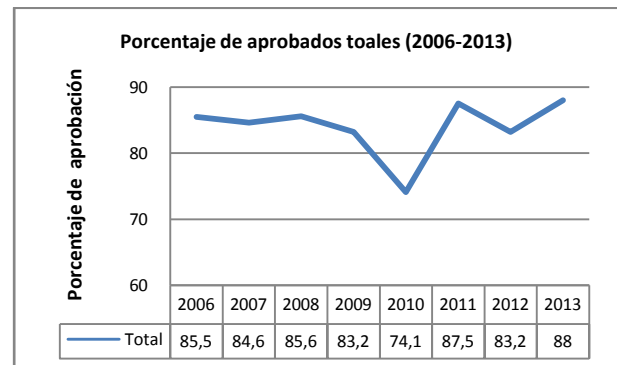


Figura 1

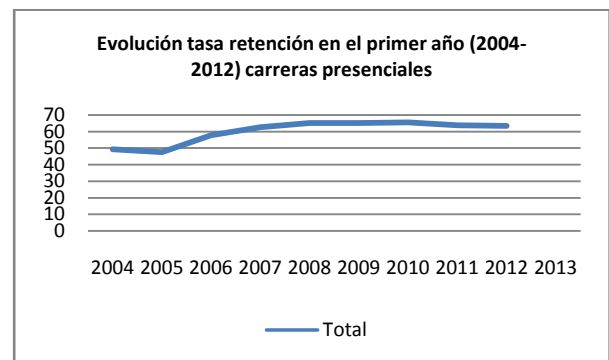


Figura 2

En cuanto a la dimensión cualitativa, se parte del análisis de los informes de los becarios de tutorías que señalan como uno de los problemas centrales que se les presentan a los ingresantes los relativos al uso del tiempo personal, al ritmo de enseñanza y los hábitos de estudio.

Al respecto a través de las encuestas, talleres y entrevistas mencionadas se ha podido captar que los ingresantes frente los nuevos requerimientos de estudio que demanda el ámbito universitario y contando con el acompañamiento de los becarios de tutorías, han presentando variantes a medida que avanzan en el primer cuatrimestre de estudio.

En este sentido, es que los libros y fotocopias son los materiales más utilizados por los estudiantes de primer año, desplazando a los apuntes de clases, que aparecían en los cursos de articulación en primer lugar.

La organización de los tiempos en el espacio universitario fue el aspecto que los alumnos

de primer año consideran radicalmente diferente en relación con la pasada experiencia en la escuela secundaria. La necesidad de estudiar más tiempo y de otro modo va tomando lugar.

Al respecto, el modo de estudiar que mayormente utilizan los ingresantes es haciendo resúmenes: más del 70% declara estudiar de esta manera. La técnica del subrayado aparece en segundo lugar de importancia. Sólo el 20% declaran estudiar memorizando. Entre los alumnos de primer año –en comparación con el total de la muestra- la técnica del subrayado se acerca a la más usada. Otras formas de estudiar que declaran los ingresantes: leyendo muchas veces, comprendiendo, interpretando con mis palabras, haciendo anotaciones al margen, discutiendo en grupo, leyendo y repitiendo en voz alta, comprendiendo con ejemplos, haciendo ejercicios, grabándome y luego escuchando, escuchando música. Si se compara las respuestas recabadas entre los ingresantes y los estudiantes de primer año el modo de estudiar va sufriendo transformaciones: la técnica del subrayado va ocupando mayor terreno.

El análisis acerca de los modos de estudiar y los materiales de estudios más utilizados presentan variaciones a medida que los estudiantes avanzan en este espacio de transición: el libro va desplazando a los apuntes de clases y el subrayado a los resúmenes. Los estudiantes de primer año van asumiendo paulatinamente las exigencias que requiere el nuevo contexto de estudio. En este sentido, las grandes diferencias que señalan entre la escuela secundaria y la universidad están centradas fundamentalmente en la organización de los tiempos en tanto el ritmo de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se llevan a cabo, implican aprender más en una menor cantidad de tiempo.

#### 4. Conclusiones

El Programa de Tutorías entre pares para el acceso y la permanencia constituye una estrategia diferenciada que se va consolidando con el paso del tiempo.

Su institucionalización ha posibilitado que los docentes responsables de los cursos de articulación y de las materias de primer año soliciten a los estudiantes avanzados de las carreras que se anoten en la convocatoria anual para acceder a estas becas. Asimismo las actividades que en este marco se van desarrollando resultan innovadoras y pertinentes a los efectos de lograr los objetivos planteados.

Si bien resta aún extender la cantidad de becas de modo que se pueda llegar a más ingresantes y se debe continuar trabajando a los efectos de profundizar sus alcances, -sin separarse de la función de acompañamiento que posee este tutor con respecto a sus pares-, es considerada en la actualidad como una política de inclusión que posibilita, a su vez, el inicio de la docencia en un ámbito complejo como es el de la articulación de niveles. Al respecto, en la actualidad se están diseñando nuevos modos de acompañamiento a los tutores, fortaleciendo por un lado el papel de los directores y por otro proponiendo instancias formativas sistemáticas que procuran el desarrollo de instancias de reflexión en torno a la propia experiencia y el aporte de nuevas herramientas teóricas que posibiliten la apertura hacia nuevos modos de pensamiento.

La incorporación de estudiantes a través de tutorías al momento de ingreso, resulta una interesante experiencia en varios sentidos ya que:

- 1- Facilita la incorporación a la vida universitaria por el traslado de vivencias de pares alumnos avanzados, posibilitando una mayor retención; constituye una primera aproximación al ámbito académico, tanto en lo que respecta a la esfera de

conocimiento disciplinares como a los intercambios personales ingresante y tutor, el tutor cumple un rol estratégico en términos de acompañamiento y contención en cuanto a su legitimidad para plantear diferentes opciones que se pueden establecer como alternativas para suplir dificultades extracurriculares, facilita la apertura del ingresante a raíz de sus proximidades etarias

- 2- Constituye un interesante modo de iniciación en el ejercicio de la docencia. Los cursos de formación pedagógica brindan elementos básicos que luego trasladados a los espacios de formación disciplinar, conjugan eficazmente dos aspectos inseparables en la actividad docente.
- 3- Resulta un eficaz instrumento de apoyo y acompañamiento disciplinar para los alumnos

## 5. Referencias

- Barbach, N, Chamizo, E. Fabro, A. Fuentes, M, Costamagna, A. (2008). Método de aprendizaje basado en problemas: la comprensión de contenidos disciplinares en medicina, Revista FABICIB, 12, pág 185 - 196.
- Boronat, J.; Castaño, N. y Ruiz, E. (1999). Aportaciones a la formación del profesorado desde un Programa de Orientación Universitaria dirigido al desarrollo personal, académico y profesional del estudiante, Revista Interuniversitaria del Formación del Profesorado. n° 34. Disponible en: <http://www.es/aufop> .
- Capelari (2012) Las funciones del tutor en la Universidad: aportes para su definición y análisis en Habitar la Universidad en sus contextos. Aportes desde la escuela de tutores, Santa Fe: Ediciones UNL.
- Carli, S. (2012) El estudiante universitario, hacia una historia del presente de la educación pública, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Castellano Moreno, F. (1995). La Orientación Educativa en la Universidad de Granada. Granada: Universidad de Granada.
- Cerletti, A. (2003) La política del maestro ignorante: la lección de Ranciere, Revista Educación y Pedagogía. Medellín: Universidad de Antioquía, Facultad de Educación, XV, N° 36, (mayo-agosto), pág 145 - 151.
- Disponible en:  
<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaey/article/viewFile/5969/5379>
- Durán, D. (Coord.) (2003). Tutoría entre iguales. Barcelona: ICE de la U.A.B.
- Giaccaglia, M y otros (2009). Sujeto y modos de subjetivación, Ciencia, Docencia y Tecnología, Vol. XX. N° 38 (mayo-sin mes) pág 115 - 147.
- Disponible en:  
<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ARTPdfRed.jsp?C2%A1Cve=14511603005>
- Halperin Donghi, T. (2002) Historia de la Universidad de Buenos Aires: EUDEBA.
- Lázaro Martínez, A. (1997). La función tutorial de la acción docente universitaria. Revista Complutense de Educación. Vol. 8, n° 1 y 2. pp. 234-252 y 109-127.
- López, E. (1996). Una experiencia de tutoría de iguales en la Universidad. Revista Complutense de Educación. Madrid: Universidad Complutense, Vol. 4, 2. pp.207-267.
- Meirieu, P. (1998). Frankenstein educador, Barcelona: Laertes.
- Nicastro, S. y María Beatriz, G. (2009) “Entre Trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios en formación”, Rosario: Homo Sapiens.
- Quiroga, H. (2008): Atajos. Saberes escolares y estrategias de evasión, Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Ranciere, J. (2003). El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual, Barcelona: Laertes.
- Roche Olivar, R. (1998). Psicología y educación para la prosocialidad. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Stubrin, A. (2004). La Agenda Universitaria- propuestas de políticas públicas para la Argentina. Buenos Aires: Universidad de Palermo.

Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares, III Foro Latinoamericano de Educación, Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. Buenos Aires: Fundación Santillana.

Universidad Nacional del Litoral (2011). Actas XI Congreso Iberoamericano de Extensión Universitario.

Universidad Nacional del Litoral (2005). Educación y Ciencia como proyecto político, publicación interna.

Universidad Nacional del Litoral (2000). Programa de desarrollo institucional (PDI), Publicación interna.

UNL (2011). Plan de Desarrollo Institucional 2010 - 2019, Hacia la Universidad del Centenario, Universidad Nacional del Litoral. Publicación interna.

**Centro de Tutorías y Asesorías en pre saberes de Biología, Química, Matemáticas y Física. Una propuesta innovadora para fortalecer el aprendizaje de los Estudiantes en los primeros años de vida universitaria.**

Línea temática 2: Prácticas para reducir el abandono: acceso a la educación superior, integración a las instituciones e intervenciones curriculares. Prácticas relacionadas con la integración de los nuevos estudiantes a la educación superior: Asesorías académicas y no académicas (mentorías, tutorías, instrucción suplementaria, “counseling”) y métodos que promueven aprendizaje activo (aprendizaje basado en problemas, empleo de TICs para mejorar el desempeño).

BONETT-MANOSALVA, Jairo Armando  
NARVÁEZ-PARRA, Eliana Ximena  
AGUILAR-GALVIS, Fabiola Cecilia  
Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y  
Naturales. Universidad de Santander UDES.  
Bucaramanga (Santander, Colombia)  
[jbonnett@udes.edu.co](mailto:jbonnett@udes.edu.co)

**Resumen.** Uno de los retos de la Educación Superior se centra en lograr transformar a cada individuo, con pensamiento propio y crítico, espíritu científico, innovador, emprendedor, capaz y consciente de las posibilidades de construir su propio conocimiento y de dar solución a sus problemas y los de su entorno. Es por ello, que las Ciencias Básicas proporcionan las herramientas necesarias para contribuir a la transformación de los educandos, preparándolos para la comprensión del mundo que los rodea.

Una de las problemáticas que se presenta en la mayoría de Universidades públicas y privadas de Colombia, durante los primeros semestres de la vida universitaria, es la deserción académica en los cursos de Ciencias Básicas, destacándose el bajo o nulo manejo de estrategias de estudio y del conocimiento de los presaberes adquiridos por los estudiantes en su educación media vocacional en las áreas de biología, química, matemáticas y física.

Ante esta situación, la Universidad de Santander (UDES) se preocupó por ofrecer diversas alternativas a los estudiantes y creó el Centro de Tutorías y asesorías de Presaberes en Biología, Química, Matemáticas y Física; además suministró el recurso humano, que les permita disponer de un adecuado ambiente académico con excelentes profesores que los capaciten y orienten para lograr superar las dificultades que les impiden la construcción del conocimiento y el desarrollo de sus competencias. La estrategia del acompañamiento Docente Tutor permanente, busca mejorar el conocimiento en presaberes, generar material bibliográfico de apoyo docente, adecuar metodologías apropiadas, fomentar la lectura, análisis y motivación, además de fortalecer las actitudes del estudiante, mejorando ostensiblemente su rendimiento y aislándolo de la frontera de una posible y eventual deserción.

Actualmente, el Centro de Tutorías de Ciencias básicas, tiene un sistema de asistencia académica personalizada y de seguimiento a los procesos de aprendizaje de los estudiantes de la Universidad de Santander UDES, además gestiona procesos de mejoramiento de formación pedagógica y manejo de herramientas de enseñanza presencial y virtual (TICs), para los docentes tutores. Este Centro de Tutorías inició actividades en el segundo semestre académico del 2012 con un total de 140 estudiantes de primer semestre de todos los programas de la UDES. Para el primer semestre de



2013, las actividades contaron con la participación de 280 estudiantes matriculados en los cursos de la Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, con lo que se evidencia una cultura hacia el mejoramiento académico por parte de los estudiantes.

**Palabras clave:** Presaberes, Tutorías, Acompañamiento estudiantil, Deserción, UDES

## 1. Introducción

Actualmente la calidad del manejo del conocimiento en Ciencias Básicas por parte de los estudiantes universitarios es baja y no se brinda un uso adecuado y creativo de las herramientas de aprendizaje que es suministrado día a día en las aulas de clase. Los estudiantes universitarios, están acostumbrados a asumir un papel memorista y repetidor del conocimiento, donde se pierde la oportunidad de usar creativamente la información, organizarla y plasmarla en diversos escenarios.

En el contexto educativo es función del profesor, ser el encargado de orientar y guiar al estudiante (Coriat y Sáenz, 2005). De acuerdo con Chaupart et al. (1998) se observa “una evolución en el léxico que tiende a olvidar la palabra profesor para darle paso a un facilitador, tutor moderador, monitor, guía consejero, asesor, instructor. De igual modo, se habla cada vez menos de “enseñar” y cada vez más de “aprender”. Lo mismo pasa con la palabra “estudiante” que está siendo reemplazada por “aprendiz”.

Los escritos sobre tutoría universitaria enfatizan que el aprendizaje a lo largo de la vida aparece como una necesidad, si se quiere garantizar el principio latente de una mayor profesionalización y competitividad de los estudiantes en un mundo globalizado, cambiante y tecnificado, lo cual exige una educación relacionada con el contexto, una nueva oferta formativa de acuerdo con las demandas sociales y en definitiva, una manera diferente de enseñar y aprender, basada en las competencias personales y profesionales que la nueva situación exige. De esta manera, en la formación del estudiante se requiere optar por un sistema de aprendizaje

que, como el tutorial, lo motive a construir, con ayuda de otro, el conocimiento, e interpretar de manera significativa el mundo que le rodea (Gairín et al. 2004). Las acciones de acompañamiento tutorial se consideran un refuerzo de los aprendizajes ya producidos, de tal manera que fluyan con más fuerza, rapidez, seguridad y a veces, también armonía, de modo que permitan consolidar lo que ya está estructurado. En dicho proceso, el tutor considera la clase como un todo que conjuga lo académico y lo personal, con el objeto de desencadenar y orientar procesos integrales de aprendizaje, actividades que entendidas en un sentido más profundo, buscan que el estudiante participe en ellas con sus cualidades y defectos, sus logros y problemas; de esta manera, la relación tutor-alumno adquiere entonces más sentido y se hace más enriquecedora (Schwartz y Pollishuke, 1998).

En Colombia, el ICFES en 1981, presentó las directrices para la tutoría e hizo referencia a cuatro tipos de tutoría: Presencial, telefónica, escrita y radial. Estas formas de tutoría permitirían la interacción del tutor con el estudiante ayudándole en la creación de hábitos para su trabajo independiente y disciplina de estudio.

En el contexto de la formación integral que proclama la universidad colombiana, la tutoría está dirigida a impulsar y facilitar el desarrollo integral de los estudiantes en todas sus dimensiones (intelectual, afectiva, personal, social, volitiva, trascendente, entre otras) con el fin de construir y madurar sus conocimientos y actitudes, mediante un seguimiento académico individualizado y planificado de su itinerario formativo. Los tutores tienen la función de llevar a cabo tutorías que faciliten en el estudiante algunas

técnicas para aprender a codificar, almacenar, recuperar la información y a detectar sus propias necesidades de aprendizaje en función de su proyecto formativo (González, 2005).

A partir de la necesidad de mejorar el rendimiento académico y disminuir la deserción académica en la Universidad de Santander, nos propusimos los siguientes objetivos: implementar el Centro de Tutorías y Asesorías en Presaberes de Ciencias Básicas; evaluar las actividades del proceso de tutoría con mayor aplicabilidad. Determinar la eficacia de las tutorías con base en los resultados de los cortes académicos.

## 2. Métodos

### 2.1 Campo de acción

El campo de acción de las tutorías se centró en trabajar los presaberes que ayuden al estudiante a orientarse mejor en los cursos que incluyan como componente principal las Ciencias Básicas, ya sea en momentos teóricos, prácticos y talleres; involucrando las actividades grupales e individuales de trabajo.

Las actividades para el diseño e implementación del Centro de Tutorías en la Universidad de Santander UDES iniciaron en el segundo semestre académico del 2012. Estas comprendieron la dedicación de ocho horas semanales por parte de cada tutor, los cuales fueron seleccionados de acuerdo a la disponibilidad académica y al área de conocimiento. Para este periodo académico, el número de profesores tutores fue de ocho, dos para el área de Biología, tres para Química y tres para Matemáticas. Para el primer semestre académico del 2013, el número de profesores tutores fue de 16, incrementó, debido a que en este periodo ingresó un mayor número de estudiantes a la Universidad, para un total de siete para el área de química, dos para Biología y siete para matemáticas. En el periodo académico 2013B, se está trabajando con el mismo número de docentes tutores que en el semestre anterior debido a que se ampliaron los horarios de atención en tutorías.

Los cursos seleccionados para trabajar las tutorías fueron: Biociencias salud, Biociencias I Medicina, Química General para ingenierías, Matemáticas y Cálculo. De los 375 estudiantes matriculados en primer semestre del calendario académico 2012B, se realizaron pruebas diagnósticas de presaberes así: Los programas de Salud (189 pruebas en química y biología), los programas de Ingenierías (113 pruebas en química y 126 pruebas en matemáticas) y otros programas (60 pruebas en matemáticas), a partir de las cuales se escogieron 140 estudiantes con falencias en los resultados de estas pruebas para asistir a tutorías. Para el periodo académico 2013A, las tutorías se ofertaron a 261 estudiantes de primer semestre que no aprobaron la evaluación diagnóstica; para el periodo 2013 B no se realizaron pruebas diagnósticas, sólo se consideraron los resultados de las pruebas SABER 11 (Pruebas del Estado Colombiano) como indicador para seleccionar los estudiantes con bajos resultados en ésta.

Las pruebas diagnósticas comprendieron evaluaciones con preguntas de selección múltiple sobre conocimientos previos en Biología, Química, Matemáticas y Física, las cuales se aplicaron en la primera semana de clases.

Las actividades pedagógicas desarrolladas por los docentes tutores incluyeron: capacitación con la Unidad de Desarrollo Académico de la universidad en su actividad como tutor/a, aplicación de actividades individuales y grupales, implementación de trabajos de aprendizaje basados en problemas, así como la elaboración de pruebas diagnósticas cortas y tareas de actividades extra tutoriales.

## 3. Resultados

A partir de los resultados de la prueba diagnóstica en presaberes aplicada en los periodos académicos 2012B y 2013A, se seleccionaron los estudiantes con bajo rendimiento en esta prueba para recibir el acompañamiento de tutorías, la Tabla 1

Tabla 1. Relación de estudiantes seleccionados e inscritos por área de conocimiento y Facultad en el Centro de Tutorías en Presaberes para el periodo académico 2012B.

FACULTAD	AREA	ESTUDIANTES SELECCIONADOS	ESTUDIANTES INSCRITOS
SALUD	BIOLOGIA	44	30 (68.2%)
SALUD	QUIMICA	62	58 (93.5%)
INGENIERIAS	QUIMICA	45	24 (53.3%)
INGENIERIAS	MATEMATICAS	72	45 (62.5%)

representa los datos colectados para el periodo 2012B. El número de estudiantes inscritos fue menor al número de estudiantes seleccionados, las razones por las cuales los estudiantes no se inscribieron fueron:

1. No tienen el espacio libre de horario para poder asistir a las tutorías
2. No tienen tiempo para hacer estas actividades
3. No creen necesario asistir a las tutorías
4. No ven importante o prioritaria esta actividad

La asistencia a tutorías muestra una relación directa con la aprobación de los cursos (F: 1,27 P:0,81; T: 0,311 P: 0,76. Basados en los datos de la Figura 1) en donde no hay diferencias significativas entre el número de estudiantes que asistió a tutorías y el número de estudiantes que aprobó los cursos asistiendo a tutorías (Fig. 1), lo que permite

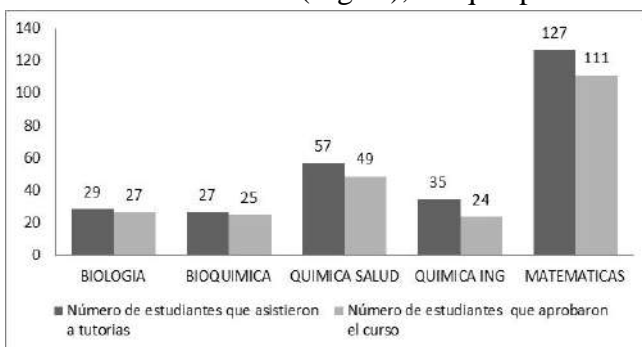


Figura. 1. Relación del número de estudiantes que asistieron a tutorías y que aprobaron los cursos (periodo académico 2012B) en donde el componente de Ciencias Básicas era prioritario.

inferir que si se realiza este tipo de acompañamiento por un periodo extenso, que incluya por lo menos los primeros cuatro semestres académicos de la vida universitaria, se podría evidenciar un cambio de actitud de los estudiantes en buscar el apoyo en este tipo de actividades para mejorar su rendimiento en la universidad. Como un ejemplo la Fig. 2 permite evidenciar que el comportamiento en las notas de los estudiantes del programa de Medicina que asistieron a Tutorías en química no fue significativo (ANOVA, F: 1,67, P > 0,05) debido a la homogeneidad de los resultados de las cuatro evaluaciones. En el área de biología las notas se incrementa paulatinamente (Fig. 2) y son significativas (ANOVA, F: 42,96 y p < 0,05) debido a los resultados muy bajos de la preprueba y el incremento en cada una de las evaluaciones posteriores.

Dentro de las actividades de tutorías, las labores que más se llevaron a cabo con los estudiantes fueron las actividades grupales (62,0%), seguidas de actividades individuales (19,0%) las labores de aprendizajes basadas en problemas (12,0%), con un 6,0% a las tareas extra tutoriales y por último las evaluaciones diagnósticas cortas con el 1,0%. (Fig. 3). Para el área de matemáticas, la labor se centró sólo en actividades de trabajo individual (100%).

#### 4. Discusión

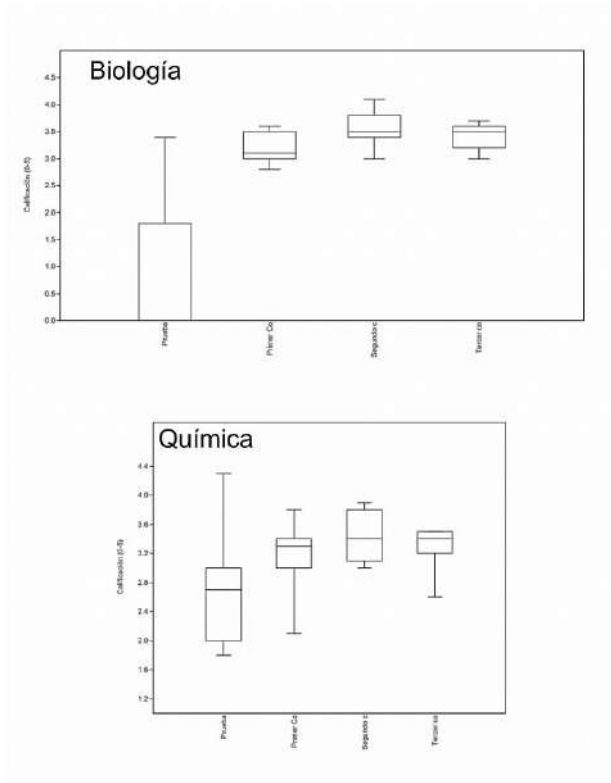


Figura 2. Valores máximos y mínimos, rangos de la media y media de las calificaciones de los estudiantes que asistieron a tutorías.

Las áreas de Matemáticas y Química para programas de salud e ingenierías mostraron la mayor asistencia de estudiantes a las tutorías en conceptos de presaberes. Se observó un menor número de asistencia a tutorías en Biología, tal vez porque el manejo de la información es más puntual y no depende directamente del razonamiento cuantitativo como si lo es para la Química y Matemáticas. Factores sociales, familiares y actitudinales influyen en la continuidad y aprovechamiento de las tutorías por los estudiantes.

Se creó un enlace del blog del Centro de Tutorías en la página web de la universidad de Santander, vinculado a la plataforma Moodle, permitiendo de esta manera un avance en el uso de las TICs, para los procesos de información e inscripción por parte de los estudiantes y docentes a las actividades de tutorías.

## 5. Conclusiones

Se creó el Centro de Tutorías en Presaberes en Ciencias Básicas vinculado al Programa de Acompañamiento para el Ingreso y Permanencia Estudiantil PAIPE.

El trabajo grupal representó la actividad de Tutoría de mayor aplicabilidad, ya que propicia un ambiente flexible para que el estudiante interactúe con otros compañeros y retroalimente los temas tratados en esta actividad.

Se evidenció una estrecha relación entre los estudiantes que asistieron a tutorías y los que aprobaron las asignaturas.

Los estudiantes mostraron una aparente mejor preparación en el área de química respecto al área de biología.

Las tutorías favorecieron el rendimiento académico de los estudiantes.

Una mejoría en las calificaciones de una asignatura no es garantía para evitar la deserción, pero una mejoría en una asignatura de alto creditaje académico garantiza un

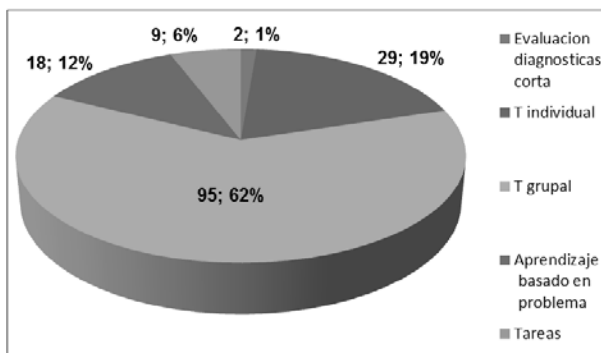


Figura 3. Número de estudiantes y porcentajes de su participación en actividades de tutorías en Ciencias Básicas.

cambio de actitud hacia la continuidad en la institución.

## 6. Agradecimientos

Los autores expresan sus agradecimientos a la Vicerrectoría de Docencia y de Asuntos Estudiantiles de la Universidad de Santander por la colaboración en la implementación y puesta en marcha del Centro de Tutorías. De igual forma a la comunidad académica por su participación en el Programa de Tutorías. Al profesor Javier H. Jerez Jaimes por su asesoría en los análisis estadísticos y la revisión de este manuscrito.

## 7. Referencias

Coriat, M., & Sáenz, R. (2005). Orientación y Tutoría Universitaria. Orientación y Tutoría en la Universidad de Granada. Editorial Universidad de Granada.

Chauptart, J. M., Vitalia, C. M., y Marín, M. I. (1998) El tutor, el estudiante y su nuevo rol. Desarrollo de ambientes de aprendizaje en educación a distancia. Universidad de Guadalajara. 97-110.

Gairin, S. J., Feixas, M., Guillamón., y C., Quinquer, D. (2004). La tutoría académica en el escenario europeo de la Educación Superior. Revista Interuniversitaria de formación del profesorado, 18 (1), 61-72.

González, B. E. (2005). La Tutoría en la Universidad Colombiana: Etapas, Procesos y Reflexiones. Revista Historia de la Educación Latinoamericana, 7, 239-256.

Schwartz, S., y Pollishuke, M. (1998). Aprendizaje activo: una organización de clase centrada en el alumno. 2da edición. España. Narcea.

## ATENCIÓN MULTIFACTORIAL AL REZAGO EN LA FACULTAD DE CIENCIAS-UNAM

*Línea Temática: Prácticas para reducir el abandono: acceso a la educación superior, integración a las instituciones e intervenciones curriculares.*

LUCIO, Guadalupe  
STERN, Catalina,  
RUIZ, Concepción  
AGUILAR, Mauricio  
GONZÁLEZ, Hortensia  
RUIZ, Rosaura

Universidad Nacional Autónoma de México -MÉXICO  
e-mail: asuntos.estudiantiles@ciencias.unam.mx

**Resumen.** Con una trayectoria de más de 70 años, la Facultad de Ciencias de la UNAM es reconocida en el país por su liderazgo en la formación de profesionales y científicos en áreas de su competencia. Su planta académica está integrada en su mayoría por investigadores activos en su campo, que dominan sus áreas de conocimiento y a la vez realizan difusión de estos conocimientos. Una educación superior en ciencia de alta calidad sólo puede existir en estrecha vinculación con el desarrollo de una investigación de excelencia. Pero no puede haber investigación de punta sin una sólida formación de profesionistas calificados. Nuestra juventud, nuestros alumnos, forman parte de esa riqueza nacional que trabaja, produce, inventa para beneficio de toda la población y del planeta. Sin embargo los resultados de su desempeño son en general poco consistentes. Se necesita entender y cambiar las condiciones que conducen a que los estudiantes abandonen sus estudios profesionales, después de un enorme esfuerzo para llegar a la universidad. Entre los estudiantes que componen la Facultad, se tienen alumnos que son el primer miembro de sus familias que accede a la educación superior; en sus casas no cuentan con apoyos adecuados para estudiar o resolver sus dudas académicas, como libros o experiencia de los padres. Algunos tienen que trabajar. A la par con estas dificultades se encuentran otras que son disciplinarias, alumnos con desventajas importantes, pues por diversas razones (heterogeneidad de sistemas de bachillerato entre ellas) no han llevado los cursos antecedentes más adecuados a las carreras que eligen, con metodologías específicas de investigación, trabajo documental y organización de su tiempo. Algunos de ellos tienen importantes carencias en habilidades lectoras, de análisis y comprensión. Como reflejo de todo esto se encuentra que el índice de reprobación durante los primeros semestres en carreras, por ejemplo, del área I es superior al 40%, con una alta deserción durante el primer año de estudios. Para atender a estos problemas, y después de diversos análisis diagnósticos, se han tomado algunas medidas curriculares, pero sobre todo extracurriculares: establecimiento de un Programa de Apoyo Alimentario, un Programa de Apoyo Psicológico, Talleres Sabatinos con revisiones temáticas y metacognitivas, Actividades de Integración a la Comunidad que pueden ser culturales, recreativas o deportivas, entre otras. Aunque se tienen pocos datos desde que se aplican estas medidas, los mismos revelan una modesta mejoría en el desempeño durante el primer semestre, y un aumento significativo en la titulación de las generaciones recientes.

**Descriptor o Palabras Clave:** Atención integral al rezago, Programas extracurriculares, Atención a la integración a la comunidad educativa.

## 1. Marco de Referencia.

Con más de 70 años, la Facultad de Ciencias de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) es reconocida en el país por su liderazgo en la formación de profesionales y científicos en áreas de su competencia. Su planta académica está integrada en su mayoría por investigadores activos en su campo, que dominan sus áreas de conocimiento y a la vez realizan difusión de estos. Una educación superior en ciencia de alta calidad sólo puede existir en estrecha vinculación con el desarrollo de una investigación de excelencia. Pero no puede haber investigación de punta sin una sólida formación de profesionistas calificados. Nuestra juventud, nuestros alumnos, forman parte de esa riqueza nacional que trabaja, produce, inventa para beneficio de toda la población y del planeta. Sin embargo los resultados de su desempeño son en general poco consistentes. Mientras algunos alumnos participan y ganan en eventos nacionales e internacionales, en programas de intercambio, en proyectos de investigación destacados. Otros tienen importantes dificultades.

Los alumnos con rezago escolar son una gran preocupación para la Facultad, se debe comenzar por revisar qué clase de situaciones conducen a los alumnos al rezago. Algunas son de carácter claramente extraescolar: condición social y económica, familiar, cultural, etc. Otros son los factores intra-escolares, que pueden agruparse en las características personales y extra personales. Las características personales tienen que ver con el temperamento, habilidades cognitivas adquiridas, complejidad psíquica, nutricional; las externas se relacionan con las formas escolarizadas, planes de estudio rígidos, antecedentes académicos requeridos, heterogeneidad de los bachilleratos, entorno escolar, infraestructura entre otras, pero de manera muy importante tienen que ver con la integración a la comunidad educativa.

Los alumnos que no se logran identificar con el proyecto educativo de una institución, con sus valores o con sus miembros, serán los

primeros rezagarse y más tarde en abandonarla. (SISTEMA EDUCATIVO DE FINLANDIA, 2007).

En general se define el rezago con respecto al avance curricular: *créditos semestrales / plan de estudios*. Se debe establecer que en la Facultad de Ciencias, dado que no existe seriación de las materias, se define el rezago como: *% de créditos cubiertos / % de créditos correspondientes a su generación de ingreso*. Esto conduce a ligeras diferencias entre alumnos rezagados, dependiendo de su plan curricular. Por otro lado, se debe reconocer que algunos alumnos no se consideran a sí mismos rezagados, pues realizan otras actividades que son de su interés, o su obligación familiar. Por primera vez son “dueños de su tiempo”, dicen, y desean dedicar parte de él a otras actividades, deportivas, artísticas o de formación complementaria. Los más escépticos indican: “para qué la prisa, si de todos modos no hay trabajo...”.

Finalmente un aspecto relevante a considerar, es que se puede constatar que muchos planes curriculares universitarios, con independencia de las áreas que aborden, presentan perfiles de rezago y abandono muy semejantes, y desde hace por lo menos un par de décadas. Lo cual lleva a la necesaria reflexión sobre su pertinencia, actual y para las generaciones futuras.

Se tiene claro que la Facultad puede ocuparse directamente de las situaciones intra-escolares, y que desde luego los factores que se puedan atender irán condicionando a otros. Por ello, al considerar estas problemáticas se debe echar mano de todas las estrategias disponibles con el objetivo de abatir el rezago entre los estudiantes, en particular del primer semestre y en general para lograr una mayor tasa de egreso oportuno.

En este trabajo se presenta el abordaje que ha tomado la Facultad de Ciencias para reducir el rezago y abandono de los alumnos, en particular durante el primer año de estudios; y en general para aumentar el número de egresados y titulados. Se presentan también algunos resultados de los últimos 3 años,

## 2. Cambiando el Entorno.

Es conveniente lograr que la facultad tenga un perfil asertivo y solidario, que brinde certeza a los alumnos de que son apoyados en sus procesos de aprendizaje; para enfrentar las dificultades que lo puedan interferir, o bien en proyectos que lo puedan facilitar.

Con frecuencia los alumnos se acercan a los profesores o instancias de coordinación académica para proponer la realización de proyectos estudiantiles: como video clubes, talleres de arte o culturales, divulgación científica, edición de boletines o gacetas, talleres de formación complementaria (redacción / lectura en español o inglés), talleres de asesorías para alumnos; concursos cuento, de diseño y elaboración de jardineras, actividades de extensión, la producción y realización de materiales audiovisuales, etc.

Hace falta mostrar a los alumnos que sus conocimientos y experiencias son funcionales y los pueden aplicar para mejorar algún aspecto de su vida. El apoyo a estas actividades forma parte de una estrategia de *Integración Académica y Social*.

Se ha constatado que los alumnos que tienen dificultades en su desempeño se aíslan y automarginan, se avergüenzan, no saben pedir ayuda y se deteriora su juicio personal sobre lo que están aprendiendo (en comparación con las notas requeridas / juicios de maestros/ con otros compañeros).

Todos los alumnos o la gran mayoría, deberían disfrutar sus asignaturas y los patrones de estudio solicitados. Deberían poder identificarse con las normas académicas, con su rol de estudiante, tener amigos y compartir los valores fundamentales de la institución. Tener acceso simple a los profesores e investigadores y sus grupos de trabajo, poder insertarse en los diferentes proyectos con distintos niveles de participación.

A continuación describimos algunas de las intervenciones puntuales que se han establecido.

## 3.1. ESPORA, Espacio de Orientación y Atención Psicológica

Algunos alumnos viven condiciones de estrés o ansiedad muy graves, que obstaculizan su buen desempeño. Para ellos se ha establecido un esquema de apoyo psicológico que comprende de 5 y hasta 12 sesiones con un profesional especializado en adolescentes y adultos jóvenes. Esta intervención sólo se da si el alumno decide acudir a ella, pero un profesor puede sugerirla o acompañarla. Una característica fundamental de este programa es que no pretende dar lineamientos de conducta o recetas para reprogramarla. Se plantea sobre todo como una terapia de escucha, contención y acompañamiento. La *figura 1* muestra los signos y síntomas más referidos en este espacio de atención a los alumnos.

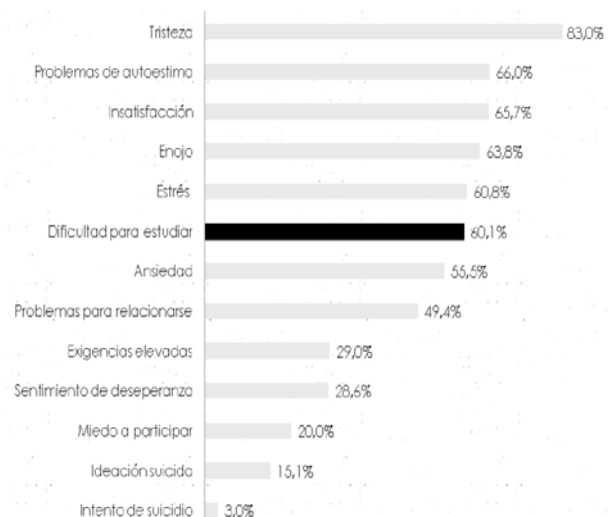


Figura 1. Signos y síntomas más frecuentes que se detectan en los estudiantes que acuden al programa de apoyo psicológico

Se revisaron las historias académicas de dos grupos de alumnos que terminaron su programa de terapia breve, uno en 2012-2 (59 alumnos) y el otro en 2013-1(52).

Se establecieron 3 índices para evaluar el desempeño de los alumnos durante los semestres 2012-1, 2012-2 y 2013-1, que se definen a continuación:

1) Promedio Parcial de los tres últimos semestres, a los que se denomina semestre i,



semestre j y semestre k, considerando sólo el promedio de las materias cursadas en cada uno de estos periodos.

2) Tasa de Aprobación (i, j, k) - Número de materias aprobadas / No. de materias inscritas en cada semestre considerado.

3) % de Avance (i, j, k) - % de créditos del total de la carrera cubiertos en cada semestre, pues las materias tienen distinto valor en créditos.

Para cada alumno se anota su desempeño como *Mejora, Igual, Bajó*.

Se encontró que 51 de 57 alumnos en el primer grupo mejoraron en por lo menos uno de los índices definidos, 2 alumnos mejoraron en dos índices y 7 en los tres índices.

En este grupo 7 alumnos terminaron el 100% de sus créditos durante el periodo considerado. Hubo 8 alumnos con *Bajó* en los tres índices, y dos con calificación global mal, de alerta.

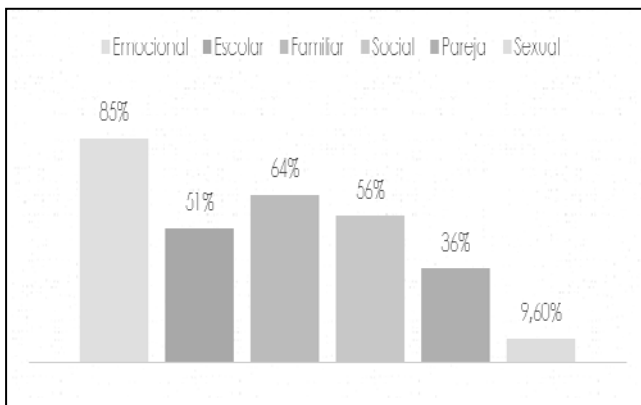


Figura 2. Áreas afectiva, escolar, familiar, social o sexual beneficiadas después de concluida la psicoterapia breve, de acuerdo al reporte de los propios alumnos. El área correspondiente aparece como rótulo en la parte superior.

En el segundo grupo 34/47 alumnos mejoraron en alguno de los tres índices descritos. 13 mejoraron en dos índices y 6 en los tres. Hubo un cambio de carrera y dos alumnos terminaron su 100% de créditos. 13 alumnos tuvieron como evaluación *Bajó* en alguno de los tres índice definidos.

La figura 2 muestra las áreas beneficiadas al concluir la terapia, según lo reportan los propios alumnos.

### 3.2 Apoyo Alimentario

Como parte del programa de atención integral, se ha consolidado la vinculación a los diferentes programas de becas universitarias, como PRONABES, Bécalos, PFEL, PFMU, Universitarios-Sí, Universitarios-SEP; becas para jefas de familia, becas de titulación y para el servicio social; la vinculación con programas de movilidad estudiantil a través de la Dirección General de Comunicación e Internacionalización (DGEI) y Espacio Común de Educación Superior (ECOES); actualización y gestión de una bolsa interna de trabajo vinculada con la de toda la UNAM, etc.

No obstante se sabe que algunos alumnos que por su historia personal y académica no han tenido acceso a apoyos económicos como becas, enfrentan además serias dificultades para acudir a la universidad. Por un lado los costos de pasajes, dadas las distancias que deben recorrer resultan elevados; algunos no pueden acudir a diario y deben elegir las sesiones que consideran más importantes; otros deben elegir entre comer o caminar alguna parte del trayecto de regreso. Dados los tiempos de recorrido (~ 2 horas venir + 2 horas volver), no pueden fácilmente prepararse un almuerzo, y los datos de su condición nutricional muestran más una tendencia al bajo peso que al sobrepeso. Muchos ya no reciben apoyo extra de sus familias, aparte de la vivienda.

Sin una adecuada alimentación no puede haber un buen desempeño académico. Desde hace poco más de cuatro años la Facultad de Ciencias otorga Apoyo Alimentario preferentemente a los alumnos que no pueden acceder a otro tipo de beca.

El apoyo consiste en un alimento al día, desayuno o comida, servido en una cafetería en convenio. Los fondos provienen en una proporción modesta de donativos. Como puede

anticiparse la demanda crece en cada periodo. Pero los resultados de un análisis semejante al realizado con los estudiantes que recibieron apoyo psicológico, revelan que hay mejoría o estabilidad en los índices revisados, en cerca del 75% de los alumnos beneficiados. La *figura 3* presenta el análisis de impacto en dos grupos de alumnos. En el semestre 2013-1 se apoyaron 288 alumnos y en 2013-2 a 321.

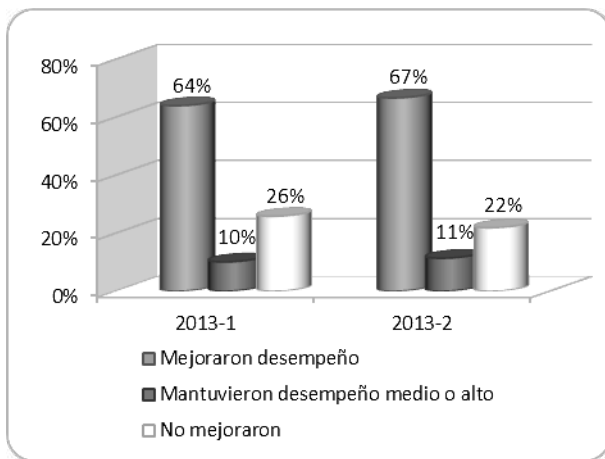


Figura 3. Impacto del Apoyo Alimentario en el desempeño de los alumnos beneficiados. Mejoraron 64% en el semestre 2013-1 y 67% en el semestre 2013-2. Mantuvieron un desempeño medio o alto otro 10 y 11 % respectivamente

### 3.3 Talleres Sabatinos.



Una de las principales preocupaciones en torno al rezago ocurre en las carreras del área Físico-Matemática.

A partir de las discusiones y reflexiones en diferentes reuniones de trabajo para atender

este problema, se desprenden las siguientes consideraciones:

- i) Hay una gran heterogeneidad en los niveles de conocimientos de los alumnos que ingresan de diferentes sistemas de bachillerato.
- ii) Muy poco de ellos, si acaso, han estado en contacto con el estudio de los métodos formales, requeridos para el aprendizaje de las matemáticas en la Facultad de Ciencias.
- iii) Los alumnos de primer ingreso son muy jóvenes, tienen poco consolidadas sus estrategias de pensamiento, y para ellos la enseñanza tiene que ver de manera muy importante con las relaciones interpersonales.
- iv) Es un propósito central de la Facultad favorecer la enseñanza reflexiva, aprender mediante un quehacer vinculado a la investigación para la acción, introduciendo oportunidades para tomar decisiones y desarrollar autonomía profesional.



Figura 4. Número de estudiantes inscritos en los Talleres Sabatinos, en los últimos tres años.

La construcción del pensamiento lógico-matemático y la comprensión de los procesos infinitos constituyen los mayores retos para los estudiantes de primer ingreso. En éstos se pone en juego la metacognición, el conocimiento acerca del conocimiento; acerca de los límites del conocer, de la certeza del conocimiento, de los criterios de validez y de verdad. Esto es necesario para la formación que se requiere para el manejo de diferentes niveles de abstracción y la formalización requerida en los cursos universitarios.

A partir del año 2011 se iniciaron Talleres Sabatinos para atender estas dificultades en el aprendizaje. La asistencia a ellos, voluntaria, ha crecido rápidamente, como puede verse en la *figura 4*.



Los Talleres Sabatinos atienden los diferentes niveles de aproximación en paralelo:

- a) Con una conferencia-clase introducen el tema del día, plantean la problemática general a la que éste responde y discuten sobre las formas de abordarlo. Se plantean ejercicios o problemas para su resolución en las sesiones de trabajo grupal.
- b) Hay sesiones de trabajo en grupos pequeños.



c) Sesión plenaria final

d) Lecturas motivacionales, de historia de las y los matemáticos, de temas muy polémicos, o también de la evolución en los animales de las habilidades numéricas (Barr & Tagg, 1995; Farnelo, 2001; Mighton 2004 y 2007).

Este programa se apoya además en estudiantes avanzados que realizan su servicio social dentro de un proyecto del Instituto Mexicano para la Juventud (IMJUVE). Durante la semana colaboran también en el Taller de Asesorías en Matemáticas.

La asistencia de los alumnos a los Talleres es voluntaria, no les representa ningún crédito o calificación, ni es requisito para otros cursos.

La *figura 5* muestra el cambio en la tendencia de aprobación de materias del primer semestre, en un seguimiento a diez generaciones de alumnos de la Facultad de Ciencias.

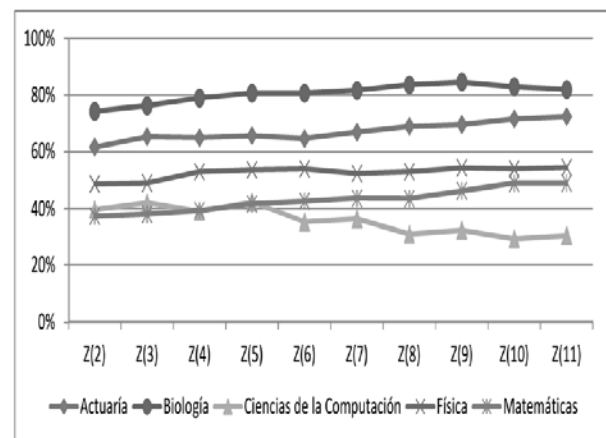


Figura 5. Media móvil en los últimos 10 años (Z) del porcentaje de materias aprobadas por los alumnos del primer semestre en las diferentes carreras de la Facultad de Ciencias.

### 3.4 Curso de Inducción Impartido por Alumnos Avanzados.

Durante este periodo de Bienvenida al nuevo ingreso 2014-I, por iniciativa de aproximadamente 20 alumnos avanzados, se ofreció un curso de inducción para alumnos que ya hubiesen sido admitidos a la Facultad de Ciencias, y alguna otra carrera del área I. Se registraron cerca de 200 alumnos, aunque participaron regularmente poco más 100.

Inicialmente se realizó una evaluación diagnóstica para forma grupos con conocimientos y necesidades semejantes. Se formaron diez grupos que trabajaron durante tres semanas.

Este curso no pretende duplicar las asignaturas de primer semestre, sino tomar algunos de los temas más frecuentemente problemáticos, para mostrar cuáles son las habilidades y actitudes que se esperan de ellos. Se conocerá su nivel de impacto dentro de poco menos de un año.

### 3.5 Gestión Administrativa Simplificada

Es de vital importancia para la Facultad de Ciencias procurar a los estudiantes la reducción de los tiempos administrativos para su titulación.

Modalidad	2010	2011	2012	Total
Actividad de apoyo a la docencia	7	12	16	35
Actividad de apoyo a la investigación	10	19	22	51
Ampliación y profundización de conocimientos	8	13	20	41
Alto rendimiento académico	7	6	6	19
Estudios de posgrado	16	7	6	29
Examen general de conocimientos	0	0	0	0
Exámenes internacionales	7	16	17	40
Programa semestral de titulación	0	0	0	0
Proyecto de apoyo a la divulgación	2	3	0	5
Seminario de titulación	15	21	15	51
Servicio social	2	4	3	9
Tesis	435	429	479	1343
Trabajo profesional	31	32	46	109
<b>Total de Titulados</b>	<b>540</b>	<b>562</b>	<b>631</b>	<b>1733</b>
Porcentaje de crecimiento anual		4.07%	12.28%	
Porcentaje de crecimiento de 2010 a 2012		16.85%		

Tabla 1. Alumnos titulados en todas las modalidades en el periodo 2010-2012

El proceso general de titulación en la Facultad fue modificado el 9 de enero de 2012, con la finalidad de reducir tanto el tiempo como el número de trámites. Este proceso se desarrolla bajo la corresponsabilidad de la División de Estudios Profesionales y las coordinaciones de las licenciaturas. Las coordinaciones de las licenciaturas supervisan y llevan el control y seguimiento de los aspectos académicos, y la División de Estudios Profesionales vigila el cumplimiento de los requisitos estatutarios. Se pueden ver datos recientes en la Tabla 1.

Las coordinaciones de las licenciaturas organizan y dan seguimiento al proceso de titulación de los estudiantes e interactúan

con los Comités Académicos de las licenciaturas, quienes analizan y aprueban las diversas solicitudes académicas. Actualmente la Facultad cuenta con 12 opciones de titulación aprobadas por el H. Consejo Técnico de la Facultad. No todas autorizadas en todas las licenciaturas.

La opción de titulación por Tesis sigue siendo aún la opción más demandada por los estudiantes. Sin embargo, algunas otras opciones de titulación han comenzado a despertar interés entre ellos.

La opción de Trabajo Profesional ha resultado atractiva para los estudiantes egresados que se dedican a labores de apoyo en empresas e instituciones diversas, en las que han podido aplicar sus conocimientos.

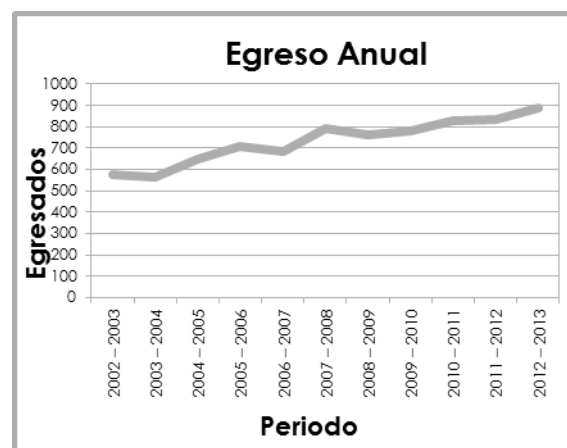


Figura 6. Evolución del número de alumnos que egresan de la Facultad de Ciencias en los últimos diez años

Alumnos regulares que buscan proseguir su formación en el ámbito de la investigación y hacer más eficiente el tiempo para completar la misma, han preferido las opciones de titulación por Estudios en Posgrado, Alto Rendimiento Académico, Actividades de Apoyo a la Investigación y Seminario de Titulación.

La opción de titulación por Ampliación y Profundización de Conocimientos, y en menor medida Apoyo a la Docencia han resultado atractivas para aquellos estudiantes egresados que se orientan a labores de docencia.

El Diplomado en Física de la opción de titulación Ampliación y Profundización de Conocimientos, coordinada junto con la Secretaría de Educación Continua y a Distancia de la Facultad, ha resultado ser una buena opción para aquellos egresados que se dedican a la docencia, ya que el diseño en módulos les permite cumplir con los requisitos para obtener el título de Físico en una ventana de tiempo de aproximadamente un año, asistiendo a cursos presenciales de 4 horas por semana en una sola sesión de un día por semana.

La opción por Exámenes Internacionales ha despertado interés entre los estudiantes que buscan incorporarse a empresas públicas y privadas en el ámbito de la Actuaría, y les permite combinar el estudio de los últimos semestres de la licenciatura y la presentación de los mismos. Cabe mencionar que el nuevo plan de estudios de la licenciatura en Ciencias de la Computación contempla también esta opción.

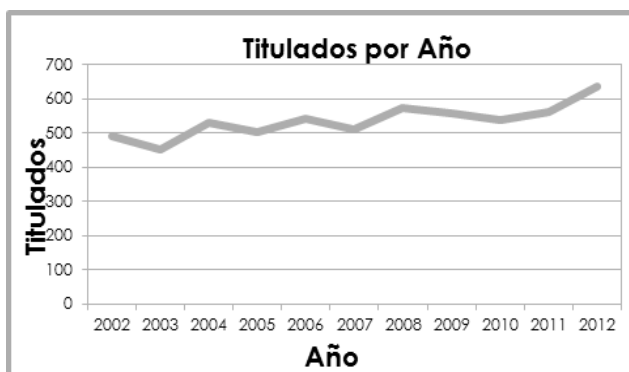


Figura 7. Número de alumnos titulados por año durante los últimos diez años.

Se trabaja en conjunto con los Comités Académicos de las licenciaturas de la Facultad, sobre diversas acciones que permitan ampliar las opciones de titulación y mejorar la estructura y funcionamiento de las ya existentes, atendiendo las características y el ejercicio propio de cada profesión.

Se trabaja en general, para garantizar que los estudiantes tengan conocimiento sobre las diferentes opciones y acceso a la que elijan.

Como resultado de estas y otras medidas, en el periodo 2010 a 2013 hubo un porcentaje de crecimiento de 14.4% en el egreso de las licenciaturas y de 16.85% en el número de alumnos titulados en todas las carreras. El porcentaje de crecimiento anual de este último en el año 2012 fue de 12.3%.

Las figuras 6 y 7 resumen estos datos para el periodo 2002 a 2012

### 3.6 Actividades Culturales

Las actividades culturales acompañan cotidianamente la vida de la Facultad de Ciencias, comprenden desde Talleres establecidos con un programa de trabajo, como Guitarra, Coro, Teatro, Violín, Flauta; el apoyo y supervisión editorial a los boletines estudiantiles *Cachún* y *El Aleph*, al Cine-Club; la coordinación de las actividades de Bienvenida al primer ingreso; coordinación de eventos programados y regulares, como conferencias de educación ambiental, presentación de libros, clases demostrativas,



documentales, pláticas de divulgación científica, de temas académicos, de salud, congresos internos, nacionales e internacionales; concurso interno de cuento de ciencia ficción; enlaces a la redes sociales, eventos especiales, la participación en la mega ofrenda del Día de Muertos, y un largo etcétera. Como puede anticiparse, esta vida cultural permanente y continua, resulta vital para la integración de los alumnos. Son ellos quienes proponen, participan o protagonizan estas actividades.

Una experiencia que ha resultado muy positiva y destacada, ha sido la organización de un

Karaoke colectivo. Se realiza una vez al semestre con propuestas de canciones por parte de los alumnos, se eligen las que obtienen más apoyo, y un viernes por la tarde se instala el sistema de sonido con apoyo de la Escuela Nacional de Música, y todos los que lo deseen cantan un par de horas. Se establecen con los alumnos las normas mínimas de convivencia, y hay vigilancia para evitar consumo de alcohol u otras drogas. La experiencia ha sido muy buena, de gran aceptación de parte del alumnado.

Un ambiente de cercanía y confianza con los estudiantes, repercute en sus posibilidades de integración a la comunidad y en el compromiso que establecen con su desempeño académico.

### 3.7 Actividades Deportivas / Recreativas.

La actividad física suele ser relegada de los programas académicos. Se le considera algo accesorio y quizás superficial. Sin embargo es un recurso muy importante para promover la socialización entre los alumnos, y puede enfocarse a diferentes destrezas o nivel de desempeño, ofreciendo actividades de competencia y alto rendimiento para formar equipos representativos, o bien actividades lúdicas, de reflexión y autoconocimiento del cuerpo y sus posibilidades.



Las actitudes y destrezas desarrolladas durante estas actividades, se trasladan a otras esferas del quehacer del alumno. Refuerzan su asertividad, la confianza en sus capacidades, mejoran su coordinación viso-motora, su representación espacial, su tolerancia a la frustración, etc.

La Facultad de Ciencias cuenta con una Coordinación de Actividades Deportivas, que además de tener todo el apoyo general de la institución, organiza y lleva a cabo diversos programas de actividad física para “científicos”, orientados no sólo a mejorar la salud y las medidas corporales, sino a procurar el bienestar de las personas en su más amplio sentido. Se pueden mencionar programas como “Mueve lo que tengas”, “Ciclotrón”, Yoga, “Hula-hula”, “Coladeritas”, “Carrera Nocturna”, “Zumba”, “Parkour”, “Ludopsicomotricidad” “Controlología”, “Excursionismo”, etc.



## 4. RESULTADOS

Se ha mostrado en esta presentación que la atención integral y multifactorial a problemas tan complejos como el rezago en el nivel universitario, puede dar buenos resultados.

Que es fundamental lograr la identificación y pertenencia de los alumnos con la comunidad educativa que los recibe.



En nuestro caso, empieza a notarse un cambio en la tendencia de aprobación de materias entre los alumnos de primer semestre, sobre todo entre quienes cursan la licenciatura en matemáticas, donde los problemas de rezago y abandono venían siendo muy preocupantes.

Asimismo, se han incrementado de manera sostenida el número de egresados y el número de titulados durante los últimos diez años.

## 5.- CONCLUSIONES

El incremento en el avance de los estudiantes de primer ingreso, el crecimiento del egreso y la titulación, ya comentados, parecen indicar que este pudiera ser el camino correcto. Ofrecer a los estudiantes un abanico de actividades y apoyos que respondan a sus necesidades particulares, su individualidad y en las que él mismo sea coautor.

Los últimos tres años han consistido en los Talleres Sabatinos y taller de Asesorías Diarias, ahora por primera vez el Curso de Inducción. Más programas enfocados a esferas personales, como ESPORA, programa de Apoyo Alimentario y las actividades propuestas por ellos mismos. En fin la atención integral a nuestros alumnos.



Quedan muchos proyectos por desarrollar, algunos de ellos dirigidos a reforzar también la identificación de los profesores con las iniciativas en desarrollo, y para que sigan proponiendo otras más.

Así como el impresionante desarrollo de las matemáticas y las ciencias en general en los últimos siglos es producto de la organización social, de igual forma lo son los problemas que han surgido para su enseñanza, y deben serlo las soluciones que se encuentren.

## Agradecimientos.

A todo el personal académico, administrativo y estudiantes de la Facultad de Ciencias.

## 6. BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- SISTEMA EDUCATIVO DE FINLANDIA Dirección General  
 Finlandesa de Educación. Lönnberg, 2007
- Barr, Robert B. and John Tagg. (1995). From Teaching to Learning. A new paradigm for undergraduate Education. *Change*, Vol.27, No.6
- Mighton, J. (2007). The end of ignorance. Multiplying our human potential. Vintage, Canada.
- Mighton, J. (2004). The Myth of Ability: Nurturing mathematical talent in every child. Walker & Co. N.Y.
- Farmelo, Graham. (2001) Fórmulas elegantes. Grandes ecuaciones de la ciencia moderna. Ed Tusquets.

## ALGUNAS PRACTICAS PARA REDUCIR LA DESERCIÓN Y EL FRACASO ESTUDIANTIL EN LA UNIVERSIDAD PARIS EST CRETEIL

Temática: Prácticas para reducir el abandono: acceso a la educación superior, integración a las instituciones e intervenciones curriculares

REGNAUT Christian

DAUZIER Martine

POL Patricia

Université Paris Est Créteil, FRANCE

christian.regnaut@u-pec.fr

**Resumen.** Presentaremos primero los diversos procesos de acceso a los primeros años de licenciatura en Francia. Se destaca la creciente preocupación de los sucesivos gobiernos a propósito de la deserción escolar. En las universidades, el abandono está estrechamente relacionado con el perfil anterior de los estudiantes y con sus fracasos repetidos en las pruebas de la licenciatura, lo que les lleva a dejar la universidad sin diploma ninguno. Nos referimos al "plan para el éxito en la licenciatura" (acrónimo francés PRL), propuesta del Ministerio de la Educación Superior a las universidades, al final de 2007, que se concretó con un incentivo financiero para fomentar la mejora de la educación y lanzar la lucha contra el abandono estudiantil. Nos basamos en las encuestas y datos estadísticos nacionales para definir perfiles y tipos de abandonos. Más que todo, se trató la situación en el año 2012 (después de una experimentación de 4 años) en el caso de la UPEC. Consideramos varios trabajos cualitativos y cuantitativos que se fundaron sobre las estadísticas trabajadas por la UPEC para analizar las principales causas de la deserción y el fracaso de los estudiantes de acuerdo a sus perfiles. Se nota que el abandono es muy importante y multifactorial en el primer año de la licenciatura, pero también nos dimos cuenta que es necesario distinguir entre el verdadero "abandono", la reorientación y la evaporación. El abandono en el segundo año sigue siendo importante, pero cambia su naturaleza, ya que es menos dependiente de las variables sociológicas o estudios realizados antes de ingresar a la universidad. En la UPEC, aunque el PRL haya tenido en promedio un impacto limitado en la mejora inmediata de las tasas de éxito, vemos que el abandono es variable de una Facultad a otra. Se demuestra que ciertas prácticas de enseñanza, más que otras, después de cuatro años de desarrollo del "Plan", finalmente dieron sus frutos: sobre todo las prácticas innovadoras como el semestre de la consolidación con apoyo en línea, la evaluación continua, el fortalecimiento de la validación de la experiencia profesional para los adultos que regresan a estudiar. No olvidaremos sin embargo las dificultades de todo tipo que surgen para un seguimiento individual personalizado de acuerdo a las disciplinas y Facultades. Sacaremos los aspectos positivos y los cambios necesarios.

Descriptores: Abandono, Perfiles, Remediación, Prácticas, Estadísticas



## 1 Introducción

De acuerdo con el Proceso de Bolonia (1999) de organización del espacio europeo de enseñanza superior, la educación superior en Francia se estructura, en tres ciclos: Licenciatura (3 años), Máster (2 años), Doctorado (3 años). *La deserción* afecta principalmente el primer y, en menor medida, el segundo año de la licenciatura. Al empezar con las características del acceso a la educación superior nos apoyamos en los datos que indujeron al Ministerio de Educación Superior e Investigación (acrónimo francés MESR) a resolver la problemática de la deserción estudiantil en la licenciatura (Romainville & Michaut 2012). Presentamos, en la primera sección, la variedad de acceso a la educación superior después de la escuela secundaria, para explicar mejor los desafíos que enfrenta la universidad sobre el abandono. En la segunda sección nos fijamos en los cuatro perfiles principales que definen a los estudiantes “desertores” en varias encuestas. En la tercera indicamos las acciones recientes (2007) emprendidas por el MESR para superar fracaso y deserción. La segunda parte es el corazón de este trabajo y se refiere únicamente a la Universidad Paris Est Créteil (UPEC). En primer lugar, presentamos el análisis de los propios servicios universitarios para caracterizar los estudiantes desertores. ¿Cuáles son las facultades y áreas que parecen más afectadas por esta pérdida de alumnos? Damos a conocer las primeras medidas generales de información y orientación de los servicios centrales para los nuevos estudiantes. Destacamos también las prácticas específicas de enseñanza que después de una experiencia de cuatro años han conducido a importantes avances. La última sección está dedicada a las dificultades todavía presentes a pesar de los esfuerzos significativos para reducir el fracaso en el primer año de la licenciatura. Por último, concluimos sobre proyectos para armonizar los diferentes medios de acceso a la licenciatura, y mejorar el regreso a la universidad de estudiantes que han desertado.

## 2 El plan del Ministerio para luchar contra el fracaso y el abandono escolar

### 2.1 La complejidad del acceso a la educación superior y sus consecuencias

Al final del ciclo secundario, la admisión a la educación superior está abierta a todos los alumnos que han superado el examen final nacional, el Bachillerato (Bac). Esa admisión se realiza a través de una aplicación nacional en línea llamada “Admisión Post-Bac” (APB) que permite que cada alumno pueda determinar su orden de prioridad en la elección de estudios y el tipo de institución donde quiere aprender: Universidad, Instituto universitario de tecnología (IUT) o liceos con secciones técnicas superiores (STS) o con clases de preparación para ingresar a “las grandes escuelas” muy selectivas. Sin embargo, estas opciones están desiguales porque de un lado el acceso a la universidad pública es un derecho que no requiere pre-selección. La mayor parte de los alumnos cualquier que sea su tipo de bachillerato y su nivel, tiene libertad para elegir estudios de licenciatura en las principales disciplinas de las universidades clásicas o tecnológicas. Por otro lado, los alumnos, según sus puntuaciones en el Bachillerato y su especificidad<sup>1</sup> pueden también pedir una admisión en los IUT y STS e incluso en las clases que permitan ingresar a las escuelas de ingeniería o de negocios las más famosas. Reina la desigualdad ya que cada institución establece sus propios criterios para la admisión del alumno.

Además, existen numerosas escuelas privadas fuera del proceso de APB. En esas escuelas,

<sup>1</sup> El Bachillerato francés es de finalidad doble: el diploma marca el éxito al fin de los estudios secundarios y da acceso a la educación superior. Es el primer título universitario. Hay tres tipos de Bac :  
-General (G) con 3 orientaciones: “económica y social”, “literaria”, “científica” que abren el camino para estudios de graduado de larga duración 3 años y más (máster, doctorados).  
-Tecnológico (T) con 8 especialidades que combinan la formación general y tecnológica que permite estudios de graduado de corta duración (2 o 3 años)  
-Profesional (P) que está diseñado en estrecha colaboración con los profesionales y las empresas. El objetivo es entrar en la vida laboral, aunque en algunos casos permite realizar más estudios.

que también preparan para varias prácticas y concursos, los derechos de inscripción son generalmente altos, es decir que son de 5 a 20 veces más caros que los de la universidad y no *experimentan* el abandono. Globalmente en 2012 dos de cada diez estudiantes abandonan la educación superior sin ningún diploma (Demuyneck, 2011).

## 2.2 Perfiles de estudiantes que abandonan

El abandono afecta especialmente a los estudiantes los más académicamente vulnerables y los más pobres. Rastrear sus trayectorias individuales hasta el momento donde finalmente ellos dejen la enseñanza superior universitaria no es fácil. A estas características humanas y sociales hay que añadir dos factores objetivos más importantes que otros. i) El abandono depende del tipo de bachillerato: 11% de los estudiantes que tienen un bachillerato general abandonan mientras que para los del bachillerato tecnológico o profesional la tasa de deserción sube hasta 30% y 61%. ii) La deserción global prevalece en el primer año de la licenciatura y alcanza el 23% de los estudiantes. Se reduce al 10% en el segundo año. Por último, cabe calificar y cuantificar el verdadero abandono, sus causas y sus consecuencias individuales en términos social y profesional. El Centro de Estudios e Investigaciones sobre las Cualificaciones (Céreq) propone una clasificación de los abandonos según cuatro tipos incluyendo (Beaupère & Boudesseul 2009, 2010).

1) Los estudiantes “estudiosos y trabajadores”, que sin embargo no aprueban exámenes (15%). Del punto de vista psicológico, estos alumnos viven la universidad como un fracaso personal.

2) Los estudiantes “errantes” que son divididos entre la universidad y la búsqueda de un empleo inmediato abandonan temprano o tarde (35%). Los estudiantes de este tipo son en su mayoría indecisos, confundidos pero conscientes de su falta de motivación.

3) Los estudiantes “mal orientados”, dividen su tiempo entre actividades paralelas, abandono temporal y regreso a la universidad en la que están poco presentes (28%). Estos estudiantes aprovechan su vida en la universidad como una experiencia entre otras, y no se sienten en situación de fracaso personal.

4) Los estudiantes “oportunistas” utilizan la universidad como una situación de espera, que confiere un estatus social antes de entrar en la vida laboral (28%). Estos estudiantes tienen actividades paralelas profesionales o dentro de asociaciones. Son lúcidos cuanto a su falta de inversión para tener éxito en su formación, pero no carecen de confianza en ellos mismos.

## 2.3 El Plan para el éxito en la licenciatura

La cuestión de los estudiantes que abandonan la enseñanza superior sin diploma fue considerada al más alto nivel del gobierno (Demuyneck, 2011). Misiones y acciones fueron impulsadas y coordinadas por el MESR en el marco general de la implementación gradual de la autonomía de las universidades. Desde 2008 se planeó la financiación a lo largo de 5 años del “Plan para el éxito en la licenciatura” (PRL) que fue acompañado por un conjunto de recomendaciones no sólo para aumentar el número de titulados, sino también mejorar su empleabilidad.

Todas las universidades se involucraron y adoptaron medidas para acomodar mejor a los estudiantes, mejorar el seguimiento de cada uno y, finalmente, prepararlos para una integración profesional de buen nivel. Esto implica que se modifiquen las actitudes de los actores (profesores, y personal de apoyo administrativo), los contenidos de los cursos, y los métodos de aprendizaje de la población estudiantil. Además el Plan promueve la educación durante toda la vida para validar calificaciones profesionales y el regreso de los que se fueron demasiado temprano. El PRL se basa, pues, en principios fundamentales:

aumento hebdomadario de cinco horas para la enseñanza, nombramiento de un profesor tutor, reducción del tamaño de los grupos, revisión de los métodos de evaluación, introducción de nuevos cursos para la metodología de trabajo académico y la formación profesional.

El objetivo es reducir a la mitad, en los próximos diez años, el número de estudiantes "desertores".

Es demasiado temprano para medir el impacto definitivo del PRL sobre el abandono, ya que requiere el seguimiento de los estudiantes que dejaron la universidad hace varios años y porque numerosos son los que no responden a las encuestas, lo que limita las conclusiones. Con respecto al propio éxito, se tiene que admitir que no se encuentra una tasa media de aumento significativo después de la aplicación del Plan durante 3 años, pero también hay que señalar que en el mismo período, el ingreso de estudiantes con resultados más bajos en el Bachillerato o de estudiantes más pobres en las universidades se ha incrementado significativamente. Mientras tanto aumentaba el número de escuelas privadas costosas y selectivas en los sectores de gestión o de ciencias y tecnología.

### 3 Caso de la UPEC frente al abandono estudiantil

Consideramos sólo el caso de las licenciaturas clásicas que no son selectivas y sobre todo el primer año de estudios (L1) donde es masivo el abandono. Es decir que excluimos el primer año de los IUT y de medicina que representan 2598 estudiantes en 2012-13. Quedan 5369 estudiantes en la licenciatura clásica. Se dividen en cinco sectores 1) Artes, literatura e idiomas (Acrónimo francés ALL), 2) Derecho, Economía, Gestión y Administración, (DEGA), 3) Ciencias humanas y sociales (SHS), 4) Ciencias y tecnología (ST), 5) Ciencia y tecnología de las actividades físicas y deportivas (STAPS) que se distribuyen en siete facultades. La tasa media de abandono corresponde al 20%, pero varía según los sectores y disciplinas.

### 3.1 Breve análisis de las causas del abandono de la UPEC

Dos trabajos exploratorios, cualitativos y cuantitativos fueron publicados en línea en el sitio web de la UPEC; se fundaron sobre las estadísticas internas para analizar las mayores causas de la deserción de los estudiantes de acuerdo a sus perfiles. El primer estudio realizado por "el Observatorio de los estudiantes" (Maurin & Jourjon 2008) se hizo antes de la aplicación del PRL. Sólo se hizo un análisis del abandono en el primer año de licenciatura durante la primera mitad del año. La encuesta fue realizada entrevistando a los estudiantes considerados como desertores finales, ya que nunca se presentaron a los tutoriales y a las evaluaciones durante los cursos o al final del semestre. Participaron tres sectores disciplinarios. La Tabla 1 muestra que, en promedio, 19% de los estudiantes abandonan pero que el número

**Tabla 1:** Abandono estudiantil en 2006-07 según las disciplinas  
 AEI: Administración y intercambios internacionales, ST: Ciencias y tecnología, STAPS: Ciencia y tecnología de las actividades físicas y deportivas

Facultades	AEI	ST	STAPS	Total
n° estudiantes	768	655	296	1719
abandonos	169	98	54	321
% abandonos	22 %	15%	18%	19%
n° encuestas	104	40	30	174
% respuestas	62%	41%	56%	54%

difiere según las disciplinas. Aunque la muestra de entrevistados es pequeña, el estudio también concluyó que el 43% de los abandonos eran voluntarios (debido a otra inscripción fuera de la UPEC, o pasar un concurso), el 26% se debieron a factores externos circunstanciales (Enfermedad, falta de dinero, etc.) y el 26% porque se dieron cuenta que se habían equivocado en su orientación. El 5% restante no es significativo.

El segundo estudio realizado por el "Servicio Estadísticas y Encuestas" (Périchon & Sarfati 2011), incluyó a todos los estudiantes de primer año matriculados en 2007. Este estudio seguía su futuro en 2008 y 2009 para identificar los factores que determinan el éxito

o el fracaso en función de determinados indicadores: el género masculino o femenino, el tipo de bachillerato, la edad para la obtención del bachillerato, la situación laboral de los padres, el hecho de ser becario o no. En consecuencia, el estudio apuntaba a varios tipos de abandonos y a los estudiantes propensos a abandonar los estudios. Los resultados (Tabla 2) muestran que hay tres factores que favorecen más el éxito o el abandono: el tipo de bachillerato, la edad de

**Tabla 2:** Tasas de éxito E, repetición R, Abandono A, según cinco indicadores: género, bachillerato, edad de obtención (la edad normal sin retraso desde la escuela primera es 18 años), becarios, y situación de los padres o tutores

tasas %		E	R	A
genero	femenino	44,4	21,2	34,4
	masculino	35,5	24,3	40,2
bachillerato	general	50,3	19,9	29,8
	técnico	13,6	28,6	57,8
	profesional	7,9	22,0	70,1
obtención	18 o menos	50,0	20,5	29,5
	19	37,1	23,2	39,7
	20 o mas	30,9	24,4	44,7
becarios	si	36,5	28,9	34,6
	no	42,8	19,7	37,5
obreros e empleados		37,8	24,6	37,5
jubilados e pensionados		39,2	22,1	38,7
artesanos e comerciantes		40,7	25,5	33,8
ejecutivos intermediarios		41,2	20,3	38,5
ejecutivos , profesiones intelectuales de alto nivel		48,4	17,6	34,0

la graduación y el género. Es claro que ¡la universidad no puede modificar estos factores!

Por lo tanto, se encontró que el fin prematuro de los estudios universitarios no siempre está visto como un fracaso por nuestros estudiantes. Para algunos, el primer año en la universidad es un período de reflexión, orientación o reorientación. Los estudiantes se benefician de la primera mitad del año para conocer la universidad y para definir o construir o cambiar su proyecto profesional, lo que puede requerir una orientación diferente o otro tipo de formación fuera de la universidad. A modo de conclusión provisional, podemos decir que el abandono es importante y multifactorial en el primer

año de la licenciatura, pero también que es necesario distinguir entre el verdadero “abandono”, la reorientación y la “evaporación”. Otras análisis que no presentamos aquí muestran que el abandono en el segundo año sigue siendo importante pero que cambia su naturaleza: es menos dependiente de las variables sociológicas o de los estudios realizados antes de ingresar a la universidad. Se puede afirmar lo mismo en relación con el tercer año de la licenciatura. Tenemos que señalar que el número de estudiantes que obtienen su licenciatura después de cuatro o cinco años es importante, puesto que muchos trabajan de medio tiempo en pequeña empresas o almacenes para subsistir. Lo más importante reside sin embargo en que aquellos puedan salir de la universidad con un diploma de licenciatura temprano o tarde, puesto que la posibilidad de encontrar un empleo fijo se queda claramente mucho más favorable en este caso. Sabemos bien que la tasa de desempleados es casi el triple por los que no tienen un diploma de enseñanza superior.

Por eso, los primeros esfuerzos de la universidad se centraron en la recepción y la información de los estudiantes para evitar errores de orientación disciplinaria dado sus proyectos, cualificaciones y competencias. Y por las mismas razones, la atención se centró principalmente en los estudiantes de primer año que teniendo dificultades se mostraban motivados para reducir sus deficiencias. En estos casos, la repetición se experimenta como algo positivo como lo presentamos a continuación.

### 3.2 Algunas nuevas prácticas de la UPEC para favorecer el éxito y reducir el abandono en el primer año de la licenciatura

No se puede comentar aquí todas las acciones de la universidad y de sus facultades frente al problema del abandono ya que cada institución tiene su propia problemática frente a la cuestión del abandono, que depende mucho de la atractividad disciplinaria. Por ejemplo un *numero* enorme de estudiantes

quiere estudiar derecho o gestión de alto nivel, informática, biología, medicina, ciencias ambientales, deportes etc. Entonces aunque prohibida, existe una selección encubierta que lleva al fracaso de los bachilleres tecnológicos y profesionales. A ellos les gustaba aprender, pero no pudieron seguir un ritmo de enseñanza adaptado a los bachilleres generales (Tabla 1). Estos estudiantes que fracasan en la disciplina que escogieron están especialmente heridos por su fracaso y no dudan en plantear sus dificultades durante las entrevistas para la reorientación. Al contrario en las disciplinas más complejas de ciencias básicas (matemáticas y física fundamental, economía teórica, filosofía etc.) Los estudiantes de buen nivel no se inscriben en esas disciplinas porque no hay selección ninguna, y eligen clases de preparación para ingresar a “las grandes escuelas” muy selectivas. Entonces y en este caso la problemática del abandono o de la reorientación se refiere a estos estudiantes que se inscriben pero, aunque motivados, son inadecuados para estos cursos básicos. Sin embargo parece menos difícil de convencer aquellos de adquirir competencias más prácticas o transversales o de aceptar los cursos de remediación.

### **3.2.1 Acciones de los Servicios de apoyo a la pedagogía de la universidad**

La UPEC cuenta con un servicio común para la información, orientación e asistencia para la inserción profesional., los responsables de esta oficina muy concurrida están a la vanguardia para informar periódicamente los alumnos de las escuelas secundarias, sobre el método de enseñanza, los cursos, las probabilidades de éxito y las oportunidades de carrera. Al fin de reducir frustraciones y abandono estudiantil, el servicio está encargado de informar a los alumnos al menos un año antes del ingreso a la universidad. Esta información es proporcionada durante sus visitas regulares a cada una de las escuelas acompañados por docentes y miembros del equipo de dirección

de cada facultad. Además jornadas de “puertas abiertas” o visitas se organizan dentro de la universidad para los alumnos y sus padres. Permiten presentar todas las facultades y dar información sobre las profesiones y oficios que corresponden a las principales áreas disciplinares.

Otras acciones se centran más en la disciplina e impulsan proyectos financiados por apoyos externos también. El servicio, en estrecha colaboración con la Facultad de Literatura, Lenguas y Humanidades, por ejemplo, recibió fondos de la " Fundación Nacional de la Juventud" para movilizar a todos los interesados alumnos y profesores de secundaria, estudiantes y profesores de la facultad durante todo el año. Planearon juntos tres acciones: la producción de una publicación trimestral y una película; un trabajo lingüístico relacionado con la orientación de los alumnos; un día de conferencia interactiva y posters sobre el tema de "hacer estudios literarios". Se presentó a los alumnos las oportunidades con un diploma de licenciatura o un máster en humanidades, para evitar errores de orientación y dar de estas disciplinas una visión abierta demostrando por lo tanto que con una formación literaria también se puede encontrar puestos de trabajo en las empresas y los negocios. (Alimi & Boivin 2011).

### **3.2.2 Acciones frente al abandono en el sector de ciencias y tecnología**

#### **3.2.2.1 El semestre de consolidación (SC) en la licenciatura de ciencias básicas**

Se introdujo con el fin de poner a nivel a los estudiantes que mostraban numerosas debilidades comprobadas en los exámenes del primer semestre (S1) de la licenciatura de ciencias y tecnología o en el Diploma universitario de tecnología (DUT). La mayor parte de aquellos querían abandonar aunque les gustaban las ciencias. Entonces el objetivo era de mejorar no solo su nivel en ciencias sino también en lenguas y cultura general, inmediatamente después el fracaso del S1.

Fue organizado conjuntamente por grupos de docentes del IUT y de la Facultad de Ciencias y Tecnología (FST). Este semestre “especial” no autoriza el ingreso en L2 o en DUT 2, pero permite la repetición del primer año con mejores conocimientos.

Los estudiantes provienen de diferentes secciones: matemáticas, informática, física, ingeniería, química, biología. Después del SC la mayoría de aquellos repiten el primer año en su sección de origen, pero algunos cambian de disciplina (por ej.: informática o física en vez de matemáticas, biología en lugar de química o al revés). Algunos estudiantes de la FST, después de una nueva selección, ingresan al DUT 1, a pesar de que no fueron seleccionados el año anterior debido a su nivel. Pocas veces cambian de campo disciplinario (ej.: se dirigen en comercialización).

Hace tres años que empezamos la experiencia. Entonces podemos resumir el funcionamiento, el balance: puntos fuertes - puntos débiles y entrever perspectivas nuevas

#### a) Funcionamiento

Fue organizado por una pareja de docentes, uno del IUT y el otro de la FST muy interesados en la innovación pedagógica y la investigación a finalidad profesional.

La metodología consiste en.

- una identificación de los estudiantes que tienen dificultades para asimilar las nociones nuevas. Eso induce a los docentes a conocer bien a cada estudiante en su aula.
- una propuesta a los estudiantes de inscribirse en el SC al fin de repetir o reorientarse con mejor bases.
- un contrato de asiduidad incluyendo cuatro semanas de observación para confirmar o volver a definir el proyecto del estudiante, y luego seguir 250 horas de enseñanza con diferentes trayectos.

#### b) Método de enseñanza

- una sección común polivalente: matemáticas, inglés, francés, ciencias físicas & proyecto profesional y personal.
- numerosas evaluaciones anotadas y un con-

trol individual fuerte y ordenado: reactivación por e-mel o tal en caso de ausencia o de “descolgamiento”

- control de los estudiantes el año siguiente, de los que repiten como los que se reorientan.
- uso de un software “ProfExpress”\* que permite de funcionar sin uso de una plataforma costosa con clases virtuales vía internet a horas fijadas. Así los profesores pueden estimular los estudiantes en su trabajo con regularidad: el alumno responde al profesor o le pregunta a distancia vía internet y « webcam » en mini “visioconferencia” con otros alumnos del pequeño grupo (menos de 10 alumnos) o individualmente. Se puede así inmediatamente ver cuando un estudiante cambia de actitud frente a sus estudios o su proyecto y ayudarlo.

#### c) Balance

El SC empezó en 2006-2007 con algunos 20 estudiantes para alcanzar ahora 30. El inicio, hace 3 años, fue un poco difícil, pero ahora tenemos cerca del 70 % de nuestros estudiantes que han seguido los cursos de nivelación y después de repetir o de reorientarse persiguen sus estudios con éxito. En 2010, 14 docentes se involucraron para enseñar a los 3 grupos de 10 estudiantes (Matemáticas-Electrónica; Biología-Química; Química; Mediciones físicas)

#### d) Perspectivas de mejoramiento

Es necesario valorizar el interés del SC en la UPEC mejorando su visibilidad en su sitio Web, apuntar el objetivo, presentar el balance positivo con testimonios de los estudiantes. Se trata de asociar el servicio de orientación en su misión de consejo a los estudiantes con problemas académicos en el primer semestre. Ya se creó un semestre de consolidación la facultad de Letras, Lengua, Ciencias Humanas (LLSH); tendría que extenderse a los demás institutos y facultades. Hay que destacar que la eficacia de la tutoría y remediación depende esencialmente de la voluntad del estudiante (Borras 2011, Perret & Berthaud 2013).

### 3.2.2.2 La evaluación continua en la L1

La introducción de la evaluación continua en el primer año fue una de las principales medidas propuestas para reducir el fracaso y el abandono que se aplican a todos los estudiantes. Esta medida se implementa más fácilmente para los docentes en disciplinas donde el número de estudiantes es bajo. Además este método de valoración cuesta tiempo puesto que requiere al menos tres controles añadidos a la duración de la enseñanza en las disciplinas mayores durante el semestre. Se ha implementado gradualmente por los dos semestres de la L1. Nos dimos cuenta que una evaluación regular del aprendizaje ayuda a estabilizar la tasa de éxito, y que aumenta del 4% en los últimos años (Périchon 2012) después de la aplicación del PRL desde 2008 (tabla 3). Pero no parecía suficiente y se decidió, este año 2012-2013 que la evaluación continua debe ser obligatoria lo que implica que los estudiantes deben asistir a las sesiones de tutorías

**Tabla 3:** Tasa de éxito antes 2008 y después (aplicación del PRL) según algunas disciplinas e sectores.

La tasa de éxito corresponde al la división del n° de estudiantes validan la L1 definitivamente (60 créditos) por el n° total de de los que detienen una inscripción en la L1. La tasa de estudiantes autorizados a ingresar la L2 pero que deben adquirir unos créditos que les faltan es de 5% a 10% según la disciplina .Aquellos no son desertores y a menudo tienen éxito el año siguiente.

N es el número de estudiantes en la L1 año (2012-2013)

D Derecho; GE: Gestión, Economía; L: Literatura; LCE: Lenguas y culturas extranjeras, LEA: Lenguas extranjeras aplicadas; ETF: Educación, Trabajo, Formación. Otros acrónimos ( tabla 1 )

	tasa de éxito %					N
año	2007	2008	2009	2010	2011	2012-13
AEI	41	50	53	48	46	903
D	28	31	36	30,5	29	1081
GE	38	45	49	38,5	39	469
L	32	31	40	37	35	109
LCE	26	33	37	26	29	323
LEA	39	36	33	35	34,5	446
ETF	52	52	43	57,5	49	324
STAPS	29	27	28	38,5	35,5	458
ST	30	35	41	39	38,5	768

(excepto los que tienen un estatus especial). Con esa decisión, aumento al final, la tasa de éxito media de 10% en ciencias y tecnología.

### 3.2.3 Acciones frente al abandono en el sector de las Humanidades

Ya varias veces encontramos en el camino del PRL la facultad de LLSH que entró inmediatamente en el PRL: “orientación activa”, numerosas reuniones de presentación antes de empezar las clases, profesores referentes, cursos de metodología universitaria, control continuo, tutores, semestre de consolidación. Se lanzaron estas acciones bajo la impulsión del PRL pero también como una respuesta urgente a un cambio del paradigma cultural.

El sector de las Humanidades, sobre todo pero no exclusivamente, en las facultades de las afueras enfrenta brutalmente los cambios que viven los jóvenes (y la generación de sus padres) cuando se acercan a una área tradicionalmente relacionada con el estudio del patrimonio cultural, literario, histórico, filosófico, y a los valores que corresponden “los herederos” definidos por Bourdieu y Passeron, hace medio siglo. La UPEC tiene pocos “herederos” en sus filas, puesto que una fuerte minoría de los alumnos que llegan pertenece a la primera generación inscrita en la educación superior. No podemos pasar bajo silencio que no tienen libros en su casa, no frecuentaron los museos, unos ni siquiera visitaron Paris a pesar de los esfuerzos de los profesores de los liceos. Mientras la facultad pensaba recibir bachilleres de la sección general, se notó desde 2010 una subida fuerte de los bachilleres profesionales que pasaron del 5,4 % en 2009 al 11,2% en 2010 para llegar a 16,4 % en 2013. Los bachilleres tecnológicos llegan por lo menos a 23%. De manera evidente faltan todavía los prerrequisitos para que estos bachilleres puedan experimentar un ingreso fácil a los cursos de la facultad. Las estadísticas sobre los diplomados de L3 confirman que entre ellos casi ningún estudiante pudo llegar al final de la asignatura. Pero aquí están, repiten el primer año unos de ellos, tratan una reorientación con bastantes dificultades, vacilan entre esperanzas y desaliento, entre sentimiento de ilegitimidad y frustración.

Se necesita de repente para los nuevos equipos pedagógicos dialogar con los servicios centrales, tejer lazos con los colegas de los liceos, escuchar a los jóvenes acompañados por sus padres, atraer a las aulas alumnos de varios liceos de la región un día de “puertas abiertas”, un sábado de invierno, para que escuchen un curso “de verdad”, una conferencia en un anfiteatro. Así se hacen una idea los futuros estudiantes de lo que les espera. Lo vivieron por ejemplo en la operación “*Veni Vidi Vici*” (Alimi & Boivin 2011). Operación que duró varios meses con participación de clases de liceo, de estudiantes, de profesores de la secundaria como de la facultad y que desembocó en la producción conjunta de videos, periódicos, dibujos creados por los alumnos en relación con su futuro ingreso a la universidad. Después de esta orientación activa, unos cursos novedosos fueron añadidos en L1 tales como los talleres de lectura que alternan obras de los Clásicos y obras más fáciles presentadas a sus compañeros por los estudiantes y comentados con los mismos instrumentos de análisis. La lectura se relaciona con la escritura individual y colectiva de cuentos cortos o de poemas en un “taller de escritura”. En varios departamentos (lenguas, historia, geografía por ejemplo) los estudiantes descubren la materia en la aula pero paralelamente en unas salidas de grupo al campo de estudio.

Cuando se trata de una población estudiantil cultural y socialmente vulnerable, el camino al éxito se abre con acciones participativas y colectivas en el curso y fuera del curso, pero siempre en la facultad. Sabemos que la desmotivación y el desaliento nacen del fracaso pero también de la soledad y del desfase en comparación con los buenos estudiantes. Entonces la ayuda de la institución puede apoyarse en actividades culturales despegadas de las evaluaciones, hasta lúdicas, donde se pueden mezclar en los anfiteatros mezclar rock y música barroca, concurso de videos, canciones en latín, caligrafía china y pintura. Una “Noche de LLSH”, impulsada por la directora de la

facultad y unos docentes, pero organizada por grupos de voluntarios estudiantes permitió en 2013 que estudiantes y profesores, los del UPEC como los estudiantes extranjeros a veces mal integrados en su semestre de intercambio progresaran al participar a una obra común.

Admitimos que no se ve en las cifras de L1 mucha diferencia en 2010 o 2013: 25%, algunas veces 30%, logran pasar los exámenes. ¿Como antes del PRL? No exactamente puesto que en los años posteriores (L2 y L3) subió la tasa de éxito de los que repitieron L1: salen 76% con el diploma de licenciatura en L3 en 2011 contra sólo 65% en 2008. El desafío sigue pero paso por paso, la facultad trata de construir un escalón hasta un diploma de licenciado.

#### **3.2.4 Acciones en Ciencia y tecnología de las actividades físicas y deportivas (STAPS)**

En este sector se centró el esfuerzo en una planificación óptima de la tutoría docente.

-En septiembre, se asigna un “profesor tutor” a cada grupo de treinta estudiantes de L1. Este docente está escogido entre los que están involucrados en los deportes o la danza para facilitar el conocimiento y la interacción personalizada con los estudiantes.

-El tutor acompaña a todo el grupo que recibió tres veces durante la semana “Home” para explicarles en detalle la organización de entrenamiento físico y educativo y el uso de la plataforma de cursos en línea disponibles para ellos. Los alumnos que acaban su licenciatura L3 también explican a los jóvenes estudiantes las condiciones para su éxito.

- Los profesores y tutores sacan fotos de los estudiantes en cada grupo para identificar mejor a ellos de forma individual e identificar los que poco a poco abandonan.

- Durante el semestre, la evaluación de la motivación del estudiante se realiza mediante



la recopilación de ausencias injustificadas, de los resultados del control continuo y de la presentación de un trabajo sobre su proyecto profesional.

-Se puede entonces identificar a los estudiantes con dificultades y llamarles colectivamente en un anfiteatro para que comenten sus problemas y pidan ayuda.

En conclusión de esa sección, se nota en la tabla 3 que ha aumentado de 7 a 11% la tasa de éxito en el L1 de STAPS después de la aplicación del PRL. Por lo tanto, sola una análisis con más detalles demostró que este aumento ha sido favorecido por una mejora del éxito de los bachilleratos técnicos y profesionales que son numerosos en la licenciatura de STAPS.

### **3.2.5 Acciones emprendidas en Derecho, Economía, Gestión y Administración**

Esa área reagrupa numerosos estudiantes que pasan por una selección muy fuerte en algunas disciplinas. En el caso del Derecho, sólo el 30% de los estudiantes completan su primer año. La aplicación del PRL y la introducción de tutoría no han cambiado significativamente la situación. Coincide esta tasa de éxito de 30% más o menos con la posibilidad actual de empleo en los despachos de abogados, notarios y en los demás oficios relacionados con la Magistratura. Por lo tanto la única posibilidad para los estudiantes que no aprueban los exámenes de L1 es la reorientación en la facultad de Administración e intercambios internacionales (AEI) o la inscripción en departamentos de Ciencias humanas. El número de estudiantes que toman ese nuevo camino sigue siendo bajo. Entonces la estrategia de la universidad es desarrollar licenciaturas profesionales (LP) pero que empiezan solamente en L3, en varios sectores que necesitan derecho y otra disciplina (ej.: LP para la agencia de bienes en la facultad de derecho).

La facultad de Economía y Gestión ha desarrollado un dispositivo L1 antes del inicio de las clases con el fin de detectar y aumentar

el nivel de los estudiantes en matemáticas aplicadas para la economía y gestión porque el sector universitario tiene que asumir una fuerte competencia con las principales grandes escuelas de negocios. Sin embargo resulta una selección en L1 difícilmente compatible con la PRL.

Por el contrario, la facultad de AEI ha adoptado una estrategia particular de enseñanza para el comercio internacional y la administración en las pequeñas y medianas empresas. Para reducir el abandono adoptaron un sistema comparable al de las escuelas en las que se requiere la asistencia a clase estricta con los mismos alumnos todo el año. Este método parece ser mucho más favorable a los graduados en tecnología. Se observa que la tasa de éxito es la mejor del sector DEGA y aun de la universidad (Tabla 3): en 2008-2009 la tasa de estudiantes de AEI con un título de bachiller técnico que lograron ingresar a L2 fue 36%, por una tasa total de 63% aprobados.

## **4 Conclusión**

La universidad pública tiene la obligación de aceptar cualquier bachiller independientemente de su especialización y de sus notas y en consecuencia tiene una tasa de éxito demasiado baja al fin del primer año, y una tasa de abandono alta. Aunque recibe estudiantes meritorios y motivados en los distintos sectores, se enfrenta al mismo tiempo a estudiantes que tienen dificultades del punto de vista académico y sociológico. Esos estudiantes estaban destinados a ingresar en las instituciones de tecnología o de negocios más adaptadas a sus perfiles, pero estas instituciones están o selectivas o muy caras.

El abandono en la UPEC es multifactorial y se queda alto, pero no más que en las otras universidades francesas. Las estadísticas muestran, que en la UPEC cerca de la mitad de los abandonos en L1 son voluntarios y que no se pueden entonces definir como "abandonos". Además son numerosos entre

nuestros estudiantes los que enfrentan situaciones socioeconómicas personales difíciles (la mayoría trabaja a tiempo parcial o son becarios).

Puesto que los fracasos dependen bastantes veces de una mala orientación la UPEC ha trabajado principalmente sobre la información previa, la orientación y la ayuda hacia los alumnos con dificultades o desmotivados en el primer año. Entre las diversas prácticas que hemos implementado en relación con el PRL, parece que en primer lugar la enseñanza en pequeños grupos o clases (en AEI) permite disminuir el abandono (se verifica muy bien con el semestre de consolidación en Ciencias y en Letras), y se nota en la estrategia de STAPS que cuenta con una estrecha supervisión de los estudiantes. La generalización de la evaluación continua integral en L1, aunque no resuelve el problema del fracaso de los estudiantes llegando con un nivel, muy bajo permitió hacer subir el nivel general de los estudiantes de Ciencias y creció radicalmente el éxito en 2012-13. El Derecho con alta selección después de la entrada a la universidad a través los exámenes, tiene dificultades para reducir el fracaso.

Por lo tanto, es urgente el desarrollo de cursos y caminos y ritmos adecuados para los bachilleres técnicos o profesionales. Actualmente el MESR cambió la orientación del PRL para que ellos tengan más sitios en sectores tecnológicos IUT o en las escuelas.

Para concluir, frente a la realidad de la diversidad creciente de los estudiantes: estudiantes con dificultades, pero también adultos, extranjeros, deportistas de alto nivel, estudiantes con discapacidad etc. los itinerarios personalizados se convierten en la regla. Por eso la UPEC se lanzó en asociación con seis grandes escuelas y otra universidad del Este de París, al fin de usar las fuerzas docentes de los ochos establecimientos para compartir métodos de enseñanza diferentes. Buscan así minimizar el fracaso y el abandono pero también aumentar la penetración de las universidades en empresas y comunidades territoriales para favorecer la empleabilidad. La UPEC tiene su papel de

socio económico en la región y más allá.

Todavía muchos alumnos sueñan con seguir estudios universitarios. Esto demuestra que a pesar de muchas críticas y lamentaciones "la universidad no está en crisis" (Bodin & Orange 2013), ya que se dedica cada vez más a la sociedad (Boudesseul et al 2013, Romuald & Millet 2011).

### Agradecimientos

Agradecemos a todos los colegas de los equipos pedagógicos involucrados en la lucha en contra del abandono estudiantil, a todos los equipos de dirección de las facultades quienes debatieron sobre el PRL y su balance, a los directores del semestre de consolidación Marie Claude Millot, Said Iamarene, Josyane Blard y Marc Salmon director de las STAPS, a Jeanne Marie Boivin y Isabelle Laborde Milaa directora y vice directora de la facultad de LLSH, a François Sarfati, a Nathalie Périchon, directora del servicio de Estadística como a todos los servicios centrales o de las facultades que trabajan para mejorar el éxito de los estudiantes de la UPEC .

### Referencias

- Alimi, E. & Boivin, J.M. (2011). *Veni, Vidē, Vici (saison 2) ou l'histoire d'une collaboration réussie entre lycées et Université*. u-pec.fr [Video] 17 junio 2011, <http://lettres-sh.u-pec.fr/>
- Beaupère, N. & Boudesseul, G. (2009). *Sortir sans diplôme de l'Université. Comprendre les parcours d'étudiants "décrocheurs"*. Ed. La Documentation Française. coll. Etudes & recherches.
- Beaupère, N. & Boudesseul, G. (2010). *Dejar la universidad sin un diploma. Cuatro casos de abandono de los estudios*. Calificaciones y empleo, Piette/Céreq 72 4p.
- Bodin, R. & Orange, S. (2013). *L'Université n'est pas en crise les transformations de l'enseignement supérieur : enjeux et idées reçues*. France Ed. du croquant,
- Borras, I. (2011). *Le tutorat à l'université. Peut-on forcer les étudiants à la réussite ?* Bref du Céreq 290 4p.
- Boudesseul, G., Grelet, Y. & Vivent, C. (2013). *Les risques sociaux du décrochage : vers une politique territorialisée de prévention*. Bref du Céreq 304 4p.
- Demuyneck, C. (2011). *Réduire de moitié le décrochage universitaire*. Rapport au ministre de l'Enseignement Supérieur & Recherche. [on line] 12 novembre 2012 [http://media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2011/36/6/demuyneck\\_182366.pdf](http://media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2011/36/6/demuyneck_182366.pdf)

- Maurin, N. & Jourjon, C. (2008) *Enquête sur les abandons au semestre 1 de la licence L1 des étudiants inscrits en 2006-2007*. u-pec.fr [on line] octobre 21 2013. <http://www.u-pec.fr/pratiques/universite/observatoire-etudiant/enquetes-de-suivi-de-parcours-336801.kjsp>
- Perret, C. & Berthaud, J. (2013). *Les choix des étudiants et l'efficacité des actions de soutien : évaluation de dispositifs du programme de réussite en licence*. iredu.u-bourgogne.fr [on line] 18 octobre 2013 [http://iredu.bourgogne.fr/images/stories/Documents/Publications\\_iredu//documents\\_travail\\_iredu/dt2013-4.pdf](http://iredu.bourgogne.fr/images/stories/Documents/Publications_iredu//documents_travail_iredu/dt2013-4.pdf).
- Périchon, N. & Sarfati, F. (2011) *Elementos sobre el abandono estudiantil*. Presentación de la UPEC ante la comisión parlamentaria del senador C. Demuyneck 9 marzo 2011. [nathalie.perichon@u-pec.fr](mailto:nathalie.perichon@u-pec.fr)
- Périchon, N. (2012). *Evolution des taux de réussite de 2007 à 2011*. u-pec.fr [on line] 21 octobre 2013 <http://www.u-pec.fr/pratiques/universite/observatoire-etudiant/evolution-des-taux-de-reussite-393132.kjsp>
- Romainville, M. & Michaut, C. (2012). *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur. Perspectives en éducation et formation*. Bruxelles Ed. De Boeck
- Romuald, R. & Millet, M. (2011). *L'université, un espace dérégulation. L'abandon dans les 1<sup>ers</sup> cycles à l'aune de la socialisation universitaire*. Sociologie, 3 vol 2 pp 225-242

## DESARROLLO DE LA RESILIENCIA EDUCATIVA EN ALUMNOS DE PRIMER INGRESO

Línea Temática: Prácticas para reducir el abandono: acceso a la educación superior, integración a las instituciones e intervenciones curriculares.

BAROJAS WEBER, Jorge  
MARTÍNEZ GUERRERO, Miguel Cuauhtli

Departamento de Física, Facultad de Ciencias/UNAM - MÉXICO  
e-mail: jrbw40@gmail.com

**Resumen.** El objetivo de este trabajo es describir una estrategia para incorporar en la didáctica de la Física el desarrollo de la resiliencia educativa. Consideramos las principales deficiencias en la enseñanza de la licenciatura en Física en la Facultad de Ciencias de la Universidad Nacional Autónoma de México, así como las causas que más influyen en la deserción estudiantil, específicamente las que obligan a los estudiantes de primer ingreso a abandonar sus estudios. Los elementos teóricos de nuestra estrategia son: la contextualización del aprendizaje para organizar los contenidos temáticos, la creación de comunidades de aprendizaje para el desarrollo de competencias y la aplicación de la gestión del conocimiento para promover la resiliencia educativa. La contextualización del aprendizaje consiste en elegir una situación problematizadora, describir preguntas generadoras y especificar actividades de aprendizaje y de evaluación. El nivel de operación de la comunidad de aprendizaje formada por alumnos, ayudante y profesores titular y asistente, está determinado por la aplicación de cuatro principios pedagógicos: conocimiento accesible, pensamiento visible, aprendizaje mutuo y aprendizaje continuo. El cumplimiento de estos principios contribuye a la construcción de competencias disciplinares y actitudinales apoyadas mediante el desarrollo de la resiliencia educativa. Metodológicamente dicho desarrollo se promueve aplicando cuatro fases del proceso de gestión del conocimiento: socialización (interacción que facilita compartir modelos mentales y habilidades técnicas), externalización (diálogos significativos y reflexiones colectivas), combinación (redes para la construcción del conocimiento nuevo y la utilización del conocimiento ya existente), e internalización (aprender haciendo). Nuestra estrategia se concreta en hacer efectivos seis factores críticos de la resiliencia educativa: reconocer las limitaciones propias y aceptar otros puntos de vista; entender que pueden darse diferencias en las explicaciones y contradicciones en las interpretaciones; ser capaz de resolver problemas y buscar críticamente mejores explicaciones; compartir con los demás; mejorar las condiciones de trabajo y, comportarse de manera sincera, crítica, respetuosa y amigable. Los principales resultados en el curso del primer semestre denominado Introducción a la Física Contemporánea han sido cuantitativos respecto del aprendizaje prescriptivo en que mejora el número y el promedio de los aprobados y cualitativos en relación con el aprendizaje emergente que ocurre en algunos casos. La aplicación de la estrategia descrita contribuye a la línea temática seleccionada en dos aspectos: mejorar el rendimiento escolar y la salud emocional de los estudiantes y hacer más efectiva y dinámica la didáctica de la Física al transformar la forma de planear, impartir y evaluar la enseñanza.

**Descriptor o Palabras Clave:** Gestión del conocimiento, Contextualización del aprendizaje, Comunidad de aprendizaje, Resiliencia educativa.

## 1 Propósito

Las componentes esenciales en todo sistema educativo son los maestros y los alumnos. Los alumnos que ingresan al nivel de educación superior heredan en buena medida las deficiencias de los maestros en el nivel medio superior en donde subsisten problemas como los que señala Segarra (2000): (1) una formación descontextualizada y remedial, con disociación entre la formación pedagógica y la disciplinaria, en lugar de propiciarse su integración, (2) una escasa incidencia en el aula de los resultados de la investigación educativa y, (3) una formación poco ligada a la permanencia en la institución, la promoción y los incentivos económicos. Entre los procesos de solución propuestos por esta autora destaca la creación de Posgrados diseñados para profesores, a lo cual dio cumplimiento la UNAM con el inicio en 2004 de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS), que es de naturaleza profesionalizante, e incluye el campo de conocimiento de Física (Barojas, Segarra, Ortíz y Villavicencio, 2012).

Respecto de la enseñanza de la Física en la Facultad de Ciencias de la UNAM, es preocupante la situación que revelan los siguientes datos (Lucio, 2009):

- *En 1968 estaban inscritos 947 estudiantes y en 2008 1,558.*
- *La deserción calculada para el período 1980-2007 es de 42.45%, el egreso de 1980-2004 fue de 43.09% y la titulación de 1980 a 2003 fue de 27.35%.*
- *De 1980 a 2003 sólo el 6.15% de los alumnos inscritos terminó los créditos en los 9 semestres que establece el plan de estudios y en el tiempo reglamentario (14 semestres) lo terminó el 22.79%.*
- *En el período 1980-2003, un 50% de los estudiantes aprobó entre el 0% y el 25% de sus créditos en nueve semestres; ese mismo porcentaje de créditos lo aprobó un 46.06% en catorce semestres.*

- *De las generaciones 2008 y 2009, solamente el 21% y el 29%, respectivamente, aprobaron todas las 5 materias del primer semestre; de la generación 2008 solamente el 15% acreditó todas las 10 materias de los dos primeros semestres.*
- *De las generaciones que ingresaron entre 1990 y 2001 sólo se ha titulado el 24.43% de los estudiantes inscritos y de ellos, el 43% lo hicieron entre 11 y 14 semestres, el 30.23% entre 15 y 18 semestres y el 12.74% entre 19 y 22 semestres.*

Aunque son muy diversas y complejas las causas que han ocasionado resultados como los anteriores, podemos señalar tres factores que inciden en el bajo rendimiento académico y en la deserción de los estudiantes: el nivel y extensión de los contenidos de los programas de estudios, generalmente enciclopédicos; la forma cómo se enseña y evalúa el conocimiento y, de manera primordial, el nivel de los conocimientos y el tipo de habilidades y actitudes con las cuales llegan los estudiantes y del impacto que tienen en su desempeño académico sus condiciones socioeconómicas. Es por ello que en este trabajo presentamos una serie de acciones dentro y fuera del aula con el fin de abatir el porcentaje de alumnos que fracasan en el primer semestre de la carrera de Física, insistiendo para ello en el desarrollo de la resiliencia educativa.

## 2 Fundamentación teórica

Tres elementos teóricos sirven de fundamentación a nuestra propuesta: la contextualización del aprendizaje para organizar los contenidos temáticos, la creación de comunidades de aprendizaje para el desarrollo de competencias y la aplicación de la gestión del conocimiento para la construcción de la resiliencia educativa. En lo que sigue describimos cada uno de estos tres elementos, dejando para la sección 3 la consideración de su aplicación.

## 2.1 La contextualización del aprendizaje

La contextualización del aprendizaje comprende tres momentos (Barojas y Pérez, 2001): (1) el planteamiento de una situación problematizadora, (2) la propuesta de preguntas generadoras y (3) la descripción de actividades de aprendizaje y de evaluación. Estos momentos constituyen un ciclo de aprendizaje que requiere del empleo de diversos lenguajes y el tránsito entre lo que Lemke (1998) denomina la tipología y la topología del texto en donde intervienen la escritura y el dibujo. Según este autor, escribir es asunto de la “semiótica visual-grafológica-tipográfica” y dibujar es propio de la “semiótica gráfica-operacional-topológica”. El equilibrio entre lo tipológico y lo topológico requiere del empleo de lenguajes tales como: el natural para describir una situación en nuestra lengua materna; el técnico en que se introducen términos específicos asociados a una disciplina; el formal que maneja símbolos y relaciones matemáticas, y el icónico que se expresa en términos de diagramas, esquemas, tablas, figuras, dibujos, animaciones, videos.... Las transiciones en el uso de estos lenguajes corresponden a cuatro etapas:

Etapa E<sub>1</sub> - Búsqueda: se presenta la situación problematizadora que permite la exploración del contexto (tránsito del lenguaje natural al lenguaje técnico).

Etapa E<sub>2</sub> - Capacitación: se proponen preguntas generadoras que orientan en la experimentación y superación de los retos del aprendizaje (tránsito del lenguaje técnico al lenguaje formal).

Etapa E<sub>3</sub> - Comprensión: se evalúan actividades de explicación y comunicación respecto de los aprendizajes logrados (tránsito del lenguaje formal al lenguaje icónico).

Etapa E<sub>4</sub> - Aplicación: se integran las etapas anteriores para extender el contexto a situaciones más complejas o diferentes (tránsito del lenguaje icónico a un lenguaje natural enriquecido).

Para la selección de los contenidos temáticos desarrollamos contextos diferentes en cada una de las cuatro secciones del curso de Introducción a la Física Contemporánea que se lleva en el primer semestre: en Mecánica fue la trayectoria de una nave espacial en un viaje interplanetario, en Electromagnetismo el funcionamiento de un acelerador de partículas, en Termodinámica las transiciones de fase dentro de una lata a presión y en Mecánica cuántica la descripción de estados cuantizados en dados, pirinolas y lámparas de alumbrado público.

## 2.2 La creación de comunidades de aprendizaje

Una comunidad de aprendizaje (CA) es todo grupo humano que interacciona de manera integrada y consistente para satisfacer cuatro propósitos (Barojas, 2003): permanecer informado, organizar comunicaciones, obtener, aplicar y generar conocimientos, así como realizar actividades de transformación que produzcan aprendizajes significativos que sirvan para cumplir con metas definidas. Un equipo de trabajo o un conjunto de ellos no constituye una CA, aunque suele ser la semilla a partir de la cual puede crearse y desarrollarse la CA. El nivel de operación de una CA estará determinado por el cumplimiento de 16 criterios operativos (CO) que corresponden a cuatro principios pedagógicos (PP) (Linn y Hsi, 2000):

PP<sub>1</sub>: *Hacer accesible el conocimiento en todos los miembros de la CA.*

C01. Estimular la construcción de los conocimientos a partir de ideas propias y desarrollar opiniones poderosas y prácticas.

C02. Ayudar en la investigación personal de problemas relevantes y revisar con regularidad sus conocimientos.

C03. Apoyar la participación en procesos de indagación e investigación para enriquecer los conocimientos.

C04. Fomentar la comunicación para compartir con los demás el conocimiento especializado.

PP<sub>2</sub>: *Hacer visible el pensamiento en todos los miembros de la CA.*

C05. Modelar la construcción del conocimiento para manejar explicaciones alternativas y diagnosticar errores.

C06. Apoyar la explicación de las ideas de otros.

C07. Proporcionar diversas representaciones visuales utilizando medios diferentes.

C08. Promover el registro sistemático del conocimiento adquirido.

PP<sub>3</sub>: *Ayudar a que los miembros de la CA aprendan unos de otros.*

C09. Estimular acciones que promuevan saber escuchar y aprender unos de otros.

CO10. Diseñar actividades sociales que generen interacciones productivas y respetuosas.

CO11. Estimular el diseño y aplicación prudente de criterios y normas.

CO12. Organizar múltiples actividades sociales estructuradas.

PP<sub>4</sub>: *Promover aprendizajes continuos en todos los miembros de la CA.*

CO13. Comprometerse a reflexionar en forma metacognitiva acerca de las propias ideas y del progreso personal.

CO14. Adquirir el compromiso de ser críticos de la información que se maneja.

CO15. Promover la participación en actividades orientadas al establecimiento de una cultura de desarrollo permanente.

CO16. Establecer procesos de indagación generalizables que sean apropiados en diversos proyectos educativos.

La forma cómo se cumplan estos criterios operativos determinará si en la CA es factible la construcción de competencias disciplinarias y actitudinales. En el caso de la Física, una forma de concretar el desarrollo de competencias consiste en buscar que el estudiante aprenda realizando las actividades de un físico cuando hace física. Para ello, Etkina y Van Heuvelen (2007) proponen en el proyecto Investigative Science Learning Environment (ISLE) que el alumno

seacompetente en los siguientes procesos: observar, encontrar patrones, construir y probar explicaciones de esos patrones, así como usar representaciones múltiples para razonar acerca de fenómenos físicos y comunicar lo que ha obtenido. Conviene aclarar que eso es justamente lo que se ha tratado de desarrollar en nuestra CA.

### 2.3 La gestión del conocimiento

La gestión de recursos intangibles o capital intelectual, como lo es el conocimiento, es un proceso indispensable para la mejor comprensión y la transformación eficiente en cualquier organización (Bittel, 1989). En nuestro caso habremos de referir dicho conocimiento a las actividades de transformación que se realizan en la CA constituida por los alumnos inscritos en el curso, el ayudante y dos profesores, el titular y el asistente. El propósito es desarrollar actividades que contribuyan a disminuir la deserción escolar mediante el desarrollo de la resiliencia educativa.

Para la aplicación de la gestión del conocimiento, en este trabajo seguimos el modelo de Nonaka y Takeuchi (1995) basado en las relaciones entre el conocimiento tácito y explícito: entre lo que se conoce y comprende pero no se ha expresado y lo que ya se ha socializado con fuerza comunicativa con el fin de transferir y/o modificar tal conocimiento para el logro de determinados fines. Según estos autores, entre estas formas de conocimiento suelen darse las cuatro fases siguientes: socialización, externalización, combinación e internalización. Además, la realización de las actividades de transformación que definen a la CA habrá de analizarse en términos de nueve actividades de gestión del conocimiento (AGC1 a AGC9), las cuales se corresponden con las cuatro fases del proceso de gestión del conocimiento.

*Socialización* (de tácito a tácito):

AGC1: comunicar con el propósito de compartir habilidades, modelos mentales experiencias e información.

AGC2: incluir en el conocimiento a ser compartido las observaciones disponibles que sean de utilidad y las acciones prácticas que sean significativas.

*Externalización*(de tácito a explícito):

AGC3: explicar conceptos utilizando metáforas y analogías.

AGC4: desarrollar conceptos.

AGC5: proponer hipótesis.

AGC6: construir modelos.

*Combinación*(de explícito a explícito):

AGC7: intercambiar y transformar el conocimiento adquirido de manera que la información que contiene pueda reorganizarse, hacerse accesible usarse.

AGC8: clasificar y categorizar el conocimiento adquirido.

*Internalización*(de explícito a tácito):

AGC9: comunicar lo que se ha aprendido en la práctica y presentarlo a los demás en forma de diagramas, textos, narrativas...

Nos interesa que la gestión del conocimiento sirva para propiciar el desarrollo de la resiliencia educativa. Este concepto se refiere a la capacidad humana para recuperarse exitosamente y adaptarse mejor a las dificultades y adversidades que se le presentan al aprendiz en contextos educativos de excesiva tensión y feroz competencia (Wang, Haertel y Walberg, 1998). A cada uno de los seis pilares o fundamentos que definen la resiliencia educativa (Palacios, 2010), nosotros asociamos un factor crítico (FC) que permite establecer las condiciones de su operación. Son estos factores críticos los que deberán monitorearse y evaluarse mediante la aplicación del proceso de gestión del conocimiento previamente descrito; es decir, desarrollar la resiliencia educativa consiste en hacer efectivos estos factores críticos entre los miembros de la CA. A continuación, describimos cada uno de los seis pilares de la resiliencia educativa y su correspondiente factor crítico; también indicamos entre paréntesis las actividades de gestión del conocimiento (AGC) que se aplican.

Pilar 1: Fortalecimiento de nexos para crear y mantener relaciones interpersonales que sean prácticas y satisfactorias.

FC1: Reconocer las limitaciones propias y poner atención a los puntos de vista, creencias, necesidades y posibilidades de los demás (ACG1).

Pilar 2: Definición de límites respecto de comportamientos y procedimientos que propicien la participación activa sin generar conflictos con los demás.

FC2: Estar consciente de que pueden darse diferencias en las explicaciones y contradicciones en las interpretaciones (AGC2).

Pilar 3: Enseñanza de habilidades para la vida a fin de que los problemas sean abordados como oportunidades en lo individual y en lo social.

FC3: Aportar más y mejores explicaciones mediante el desarrollo de habilidades para el pensamiento crítico y la solución de problemas (AGC3 a AGC6).

Pilar 4: Ofrecer cuidado y afecto para crear las condiciones en que cada quien se sienta y sea participante activo de una comunidad sana y segura.

FC4: Aceptar el hecho de que compartir con otros es más práctico y enriquecedor que acumular para uno mismo (AGC7).

Pilar 5: Definir, comunicar y trabajar para lograr grandes expectativas que sean dignas y viables.

FC5: Mejorar las condiciones de trabajo en los escenarios existentes o crear otros nuevos que funcionen mejor (ACG8).

Pilar 6: Participar en los procesos de decisión y en la generación de alternativas.

FC6: Comportarse con sinceridad, rigor y respeto y buscar la mejoría de la CA (AGC9).

A continuación presentamos las aplicaciones de estos elementos teóricos y resumimos las etapas de la metodología empleada.



### 3 Método

En esta sección describimos primero las características de la población estudiantil que se inscribe en la carrera de Física en la Facultad de Ciencias de la UNAM y luego comentamos en que forma hemos trabajado con un grupo de ellos en tres ocasiones en que hemos impartido la asignatura *Introducción a la Física Contemporánea*, la única asignatura de Física que llevan los alumnos de primer ingreso. En el primer semestre se cursan otras cuatro asignaturas, una de computación y tres de matemáticas (Álgebra, Geometría analítica y Cálculo diferencial e integral). La asignatura de Física la hemos impartido en el período de agosto a diciembre en 2011 y en 2012 y actualmente se está impartiendo en el correspondiente período en 2013.

El propósito de la asignatura en cuestión es ofrecer un breve panorama de lo que es el estudio de la Física, repasar las matemáticas básicas que deberían saberse desde el bachillerato y presentar algunas conferencias con problemas de actualidad. Los grupos con los cuales hemos trabajado constan de 30 alumnos, en su mayoría de primer ingreso pero también se inscriben estudiantes que ya han reprobado la asignatura. Mientras que en los cursos de 2011 y 2012 el número de repetidores no era mayor de 6, en el curso de 2013 se han inscrito 13 repetidores. Estos alumnos no van a clases, no entregan tareas, no participan en los foros de discusión y sólo se presentan a los exámenes mensuales, los cuales reprobaban pues creen que saben lo que supuestamente vieron en cursos anteriores. Por su parte, los estudiantes de nuevo ingreso llegan con gran entusiasmo, pero salvo algunas excepciones, están muy desubicados respecto de cómo administrar su tiempo y poner en práctica buenos hábitos de estudio.

Con sus variaciones, puede señalarse que en los grupos considerados se dieron los siguientes procesos: en el primer mes ocurre un 30% deserción de los estudiantes inscritos, en el segundo mes este porcentaje aumenta al 40%; después estos porcentajes varían poco

pero al cuarto mes en que termina el curso se tiene que el 60% de los inscritos que aún continúan presenta la siguiente distribución: 20% son excelentes, 20% no logran recuperarse y reprobaban y si el otro 20% aprueba es con calificaciones mínimas. Lo anterior es consecuencia de que, aparte de padecer problemas de alimentación y transporte, el 80% de los estudiantes están acostumbrados al método expositivo y reaccionan con gran inercia para participar activamente en clase, pronto adquieren malas mañas ya que se inscriben en demasiadas asignaturas y cuando ven que no pueden, desertan y consiguen que les asignen la calificación de NP (no se presentó) que no cuenta como reprobada; además, manifiestan poco interés para desarrollar habilidades metacognitivas y de redacción, resienten demasiada presión de las asignaturas de matemáticas y tienen serias deficiencias para pensar críticamente y expresarse con claridad tanto en forma verbal como por escrito. En resumidas cuentas, estos cursos se han caracterizado por una fuerte deserción y un muy bajo rendimiento académico y por lo mismo, hemos desarrollado actividades específicas con el propósito de aplicar los factores críticos de la resiliencia educativa y analizar sus consecuencias.

En el Anexo I describimos el detalle del plan de las 22 actividades a realizar en una semana típica del curso. Esta planeación ideal ha evolucionado y en el transcurso de su aplicación ha sufrido modificaciones debidas a la necesidad de adaptarse a las actitudes, intereses, posibilidades y deficiencias que manifiestan los alumnos en cada ocasión.

A continuación, en la Tabla I indicamos por sesión (SES) y para cada una de las 22 actividades típicas, los números de los factores críticos (FC) que se aplican, lo cual señalamos con una cruz en la celda con el número del FC correspondiente. Las abreviaturas CL y XL corresponden a las actividades desarrolladas en clase y las que son extra-clase, respectivamente.

**Tabla I.** Actividades de profesores y de alumnos (en letra cursiva) y factores críticos de la resiliencia educativa

SES	ACTIVIDAD	1	2	3	4	5	6
CL1	<i>A1: Entregar la tarea semanal.</i>	X		X			
	<i>A2: Responder la evaluación diagnóstica.</i>	X	X				
	A3: Presentar el tema semanal.	X	X			X	X
XC1	A4: Abrir y participar en el foro de discusión.	X	X	X	X	X	X
	A5: Corregir y preparar comentarios al examen.	X	X			X	X
	A6: Enviar notas y problemas de tarea.		X	X		X	
	<i>A7: Estudio personal.</i>	X	X	X			
XC2	A8: Corregir tareas.	X	X			X	
	<i>A9: Estudio personal.</i>	X	X	X	X		X
CL3	A10: Comentar las respuestas al examen.	X	X			X	X
	A11: Formular preguntas extra.	X	X			X	
	<i>A12: Responder a las preguntas extra.</i>	X	X	X			X
XC3	<i>A13: Estudio personal.</i>	X	X	X	X		X
XC4	<i>A14: Estudio personal.</i>	X	X	X	X		X
	A15: Corregir los escritos de los alumnos	X	X				X
CL5	A16: Entregar y comentar las tareas ya calificadas.	X	X			X	X
	<i>A17: Resolver nuevos problemas en equipos.</i>	X	X	X	X		X
XC5	A18: Enviar el siguiente examen semanal.	X	X				
	<i>A19: Estudio personal.</i>	X	X	X	X		X
XC6	<i>A20: Responder el examen semanal.</i>	X	X	X			X
	<i>A21: Resolver los problemas de tarea.</i>	X	X	X	X		X
	A22: Evaluar el desempeño de cada alumno y del grupo.	X	X			X	X

A continuación resumimos las etapas de la metodología seguida en la aplicación que hemos descrito previamente:

#### *Etapas de planeación*

1. Definición de los contextos para el tratamiento de los temas del curso, comprendiendo cada una de las situaciones problematizadoras a desarrollar durante un mes y las preguntas generadoras a ser abordadas cada semana. En esta etapa se elaboraron las notas de cada tema.

2. Descripción de las actividades de aprendizaje y de evaluación, teniendo cuidado de satisfacer los Principios Pedagógicos PP<sub>1</sub> a PP<sub>4</sub> que caracterizan a la comunidad de aprendizaje que desea constituirse, de manera que se desarrollen las competencias propuestas por el proyecto ISLE.

#### *Etapas de desarrollo*

3. Análisis de las respuestas de los estudiantes a los problemas de tarea y a los exámenes semanales y mensuales, así como de sus participaciones en el foro de discusión del curso, para detectar en qué medida se desarrollan las Actividades de Gestión del Conocimiento ACG1 a ACG9.

#### *Etapas de evaluación*

4. Determinación del desempeño de cada estudiante y de todo el grupo, respecto del grado en que se cumplen o dejan de cumplirse para cada actividad semanal los Factores Críticos de la resiliencia educativa FC1 a FC6, tal como se describen en la Tabla I para una semana tipo del curso.

*Etapa de valoración (en proceso)*

5. Comparación de los resultados obtenidos en cada una de las ocasiones en que se ha impartido la asignatura, para precisar a mayor detalle el impacto del desarrollo de la resiliencia educativa en la disminución del número de alumnos que desertaron y luego determinar el número de los que posteriormente abandonaron sus estudios profesionales de la licenciatura en Física.

**4. Resultados principales**

En el curso de Introducción a la Física Contemporánea hemos trabajado con cerca de 100 alumnos en total y aunque nunca aplicamos el plan ideal completo ilustrado en la Tabla I, referiremos los principales resultados a cinco niveles de operación, a cada uno de los cuales le correspondieron del orden de 20 alumnos. En cada caso mencionamos el o los Factores Críticos que funcionaron bien o que debieron haberse desarrollado mejor; para tenerlos presentes, en lo que sigue los indicamos nuevamente:

FC1: Reconocer las limitaciones propias y aceptar otros puntos de vista.

FC2: Aceptar explicaciones diferentes e interpretaciones contradictorias.

FC3: Desarrollar el pensamiento crítico y resolver problemas.

FC4: Aceptar que compartir es más práctico y enriquecedor que acumular.

FC5: Mejorar las condiciones de trabajo o crear mejores escenarios.

FC6: Comportarse con sinceridad, rigor y respeto y buscar la mejoría de todos.

*Nivel A:* excelentes alumnos con buena preparación y buenos hábitos de estudio; dieron algunos ejemplos de aprendizaje emergente cuando se salían de los contenidos temáticos previamente establecidos y hacían aportaciones creativas; en ocasiones asumieron posiciones de líderes pero no lograron integrarse con sus compañeros para realizar aprendizajes colaborativos. Funcionó bien FC3; hizo falta trabajar más FC2 y FC4.

*Nivel B:* aprobaron con calificaciones finales entre 6 y 8 y su rendimiento fue mejorando a lo largo del curso en forma tal que aumentó el número y el promedio de los aprobados; aprovecharon bien la oportunidad de escribir un ensayo o cuento; su calificación en los exámenes mensuales pasó del intervalo 5.5 - 7.0 al intervalo 6.5 - 8.0 cuando pudieron disponer de notas para estudiar; su participación en los foros de discusión y sus respuestas en los exámenes semanales indicó avances graduales pero significativos en sus aprendizajes prescriptivos. Funcionó bien FC1 y un tanto FC6, pero hizo falta trabajar más FC2 y FC4, especialmente FC3.

*Nivel C:* aunque siguieron asistiendo a clases hasta el final del curso de 16 semanas, fueron inconsistentes en las entregas de tareas y en los exámenes semanales; fallaron en los exámenes mensuales y su calificación final fue de 5.5 o menor; aceptaron que no se les otorgaría la calificación de NP con lo cual dieron muestra de mayor madurez para asumir de mejor manera que son los responsables de su propio aprendizaje; más de la mitad se mostró decidida a volver a cursar la asignatura para corregir sus deficiencias. Aunque funcionaron de manera regular FC1, FC2, FC4 y FC6, hubiera sido necesario trabajar más en estos factores; hizo falta trabajar FC5 y definitivamente ocuparse desde el principio en FC3 pues manifestaron serias carencias y dificultades para superarlas. Con un trabajo más consistente, algunos de los alumnos de este nivel podrían haber pasado al nivel B.

*Nivel D:* abandonan el curso después del primer examen mensual, principalmente porque se dieron cuenta de que se equivocaron en la elección de la carrera, tuvieron demasiados problemas con el transporte o el alojamiento, no estaban dispuestos a aceptar las condiciones de trabajo establecidas en el curso o simplemente decidieron que para el siguiente semestre volverían a inscribirse. No hubo tiempo de trabajar en ningún FC, especialmente FC1, FC2, FC5 y FC6.

*Nivel E:* han reprobado la asignatura una o dos veces y como llevan asignaturas en otros semestres dedican poco tiempo a esta asignatura; esperan que con presentar los exámenes mensuales lograrán aprobar, aunque no estudian y su participación es nula en las actividades en clase y extra-clase. Desconocen o hacen poco caso de los apoyos que les ayudarían a tener mejores rendimientos; son los alumnos que navegan sin rumbo fijo durante semestres y no siempre se titulan o lo hacen demasiado tarde.

En conclusión, en relación con el desarrollo de los factores críticos de la resiliencia educativa, con los alumnos de los niveles A, B y C pudimos observar efectos positivos aunque a veces insuficientes, mientras que con los alumnos de los niveles D y E no pudimos aplicar nuestra estrategia.

## 5. Contribuciones al tema

Nuestras contribuciones a las tres prácticas para reducir el abandono de la línea temática 2 son de diferente naturaleza y alcance:

- Contribución indirecta en relación con el acceso a la educación superior: uno de los autores del trabajo (MCMG) está por terminar su tesis en la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS-Física) en el tema “La enseñanza de la mecánica cuántica en el bachillerato”. En su proyecto ha desarrollado los factores críticos de la resiliencia educativa con buenos resultados, tanto en un plantel de la Escuela Nacional Preparatoria como en una preparatoria de la SEP en Tepito. Para ello, además de otras innovaciones en la práctica docente, ha utilizado el recurso del portafolio de resúmenes, idea de la cual es autor.
- Contribución directa en relación con la integración de los nuevos estudiantes a la educación superior: las actividades descritas comprenden asesorías diversas, así como acciones de atención a estudiantes de alto riesgo, lo cual repercute en su rendimiento escolar y en su salud emocional.

- Contribución directa en relación con la planificación de la enseñanza: aunque nuestro trabajo no modifica los contenidos temáticos de la asignatura, comprende el desarrollo de los criterios operativos que definen los principios pedagógicos característicos de una comunidad de aprendizaje en la cual se promueven competencias específicas conectadas con el quehacer del físico. Las actividades correspondientes promueven el aprendizaje activo e incluyen aspectos del aprendizaje basado en problemas y el empleo de las TICs en el uso de la página del curso. Todo ello ha significado para el equipo docente la necesidad de poner en práctica una didáctica de la Física más efectiva y dinámica que lleva a transformar la forma de planear, impartir y evaluar la enseñanza.

## 6. Conclusiones

El presente trabajo es una iniciativa independiente de dos profesores del Departamento de Física de la Facultad de Ciencias de la UNAM. Aunque es una aportación en escala reducida y referida a una asignatura del primer semestre, los objetivos y el enfoque de nuestro trabajo coinciden con planteamientos y acciones que corresponden a planes más amplios actualmente en desarrollo en toda la Facultad de Ciencias. De manera consistente con el Plan de Desarrollo 2010-2014 de dicha Facultad, se ha establecido el Programa Integral de Apoyo a los Estudiantes que incluye acciones como las siguientes (citamos un correo electrónico enviado al personal académico por la Secretaría de Comunicación y Divulgación de la Ciencia de la propia Facultad): *propedéuticos impartidos por estudiantes para el primer ingreso, talleres de estrategias para el aprendizaje, becas alimentarias, Talleres de Matemáticas y Física, el programa “Ven a platicar” de atención psicológica, el programa de asesorías académicas y la simplificación de trámites.* Entre los resultados que se reportan como consecuencia del Programa ya mencionado, está el *incremento global en la titulación de 17.6% y en el egreso de 14.4%.*

## Anexo I

Este Anexo contiene la descripción detallada de las actividades de una semana típica, las cuales ya se han resumido en la Tabla I. Conviene aclarar lo siguiente: (1) cuando mencionamos al profesor nos referimos a uno o más de los integrantes del equipo docente (el ayudante y los profesores titular y asistente); (2) hemos separado las actividades en el salón de clase de las que se deben realizar en trabajo extra-clase; (3) para mayor claridad las actividades de los alumnos se indican con letra cursiva y (4) cada una de las 16 semanas del curso comprende tres sesiones de dos horas cada una, las cuales se desarrollan, por ejemplo, cada lunes, miércoles y viernes.

### SESIÓN 1 (Lunes)

#### CLASE

*A1: Los alumnos entregan al entrar a clase sus respuestas a los problemas de tarea.*

*A2: Los alumnos presentan una corta evaluación diagnóstica que abarca los contenidos que van a desarrollar esa semana. (Esta evaluación semanal da información acerca de las ideas previas de los alumnos y del nivel que se espera habrán de lograr en cuanto a conceptos y habilidades, una vez concluido el estudio del tema semanal.)*

A3: El profesor presenta un resumen del siguiente tema semanal, describe los nuevos problemas de tarea, aclara las principales dificultades de aprendizaje que se podrán presentar, hace recomendaciones para comprender los conceptos fundamentales, comenta la bibliografía y el uso de las simulaciones y los videos que servirán de apoyo. Además, hace ejercicios para mostrar algunas dificultades en el aprendizaje y comenta las competencias que conviene desarrollar durante el estudio del tema.

#### EXTRA-CLASE

A4: El profesor plantea problemáticas en el foro del curso; es un espacio abierto para dudas, comentarios y aclaraciones.

A5: El profesor revisa y comenta en la página del curso las respuestas de los alumnos al examen semanal, analizando en especial sí los conceptos se han aplicado de manera correcta y coherente. Además, prepara un resumen de sus comentarios, el cual será presentado al grupo en la sesión del miércoles.

A6: El profesor coloca en la página del curso las notas correspondientes al tema semanal e incluye las respuestas a los problemas de tarea entregados ese mismo día; ambos documentos ya han sido elaborados previamente.

*A7: Los alumnos analizan simulaciones computacionales y videos; además, estudian las notas del profesor y los ejercicios desarrollados en clase relacionados con los problemas de la tarea semanal.*

### SESIÓN 2 (Martes)

#### EXTRA-CLASE

A8: El profesor inicia la corrección de los problemas de tarea entregados el lunes para que el viernes de esa misma semana se regresen estas tareas comentadas y calificadas.

*A9: Los alumnos estudian las notas del profesor y la bibliografía recomendada; en caso necesario plantean dudas o hacen comentarios en el foro correspondiente.*

### SESIÓN 3 (Miércoles)

#### CLASE

A10: El profesor presenta sus observaciones a las respuestas encontradas en el examen de diagnóstico y entrega dichos exámenes corregidos. Estos exámenes son indicativos del estado de conocimiento de los alumnos y sirven para darle seguimiento a la evolución de su desempeño.

A11: El profesor propone preguntas extra vinculadas con las situaciones conceptuales confusas o las concepciones erróneas que se presentaron en las tareas.

*A12: Los alumnos responden en clase a las preguntas extra planteadas por el profesor. (Estas participaciones complementan la evaluación del tema correspondiente.)*

#### EXTRA-CLASE

*A13: Los alumnos estudian las notas del profesor y la bibliografía; además, participan en el foro de discusión.*

#### SESIÓN 4 (Jueves)

#### EXTRA-CLASE

*A14: Los alumnos estudian las notas, resuelven los problemas de tarea, participan en el foro y trabajan en la redacción de un escrito (ensayo o cuento).*

A15: El profesor analiza y comenta por escrito a cada alumno la última versión de su cuento o ensayo; estas versiones se entregan en forma quincenal a lo largo del curso. Al inicio del curso el profesor ha propiciado que los alumnos elijan que tipo de trabajo habrán de realizar y organiza una discusión grupal para definir el puntaje con el cual este trabajo contribuirá a la calificación final; las otras componentes de la calificación son las tareas y los exámenes formativos del mes.

#### SESIÓN 5 (Viernes)

#### CLASE

A16: El profesor entrega en clase las tareas calificadas de la semana anterior y comenta las dificultades conceptuales y concepciones erróneas encontradas. Las aclaraciones que se requieran serán tratadas en el foro o discutidas después de la sesión. Además, el profesor abre un espacio de trabajo para que los alumnos resuelvan en un tiempo determinado problemas como los de la tarea que se entregan cada lunes. El tiempo disponible para resolver todos los problemas planteados debe ser tal que un alumno no pueda completar la actividad de forma individual.

*A17: Una vez que los alumnos han notado la característica antes mencionada, el profesor promueve que se organicen en equipos y repartan los problemas. (Así el trabajo*

*colaborativo surge como una necesidad y se promueve el trabajo extra-clase.)*

#### EXTRA-CLASE

A18: Al fin de cada semana el profesor propone en la página del curso las preguntas del siguiente examen semanal de diagnóstico.

*A19: Los alumnos estudian las notas del profesor y la bibliografía; además, participan en el foro de discusión.*

#### SESIÓN 6 (Sábado-Domingo)

#### EXTRA-CLASE

*A20: Cada alumno responde individualmente el examen semanal y envía en tiempo y forma sus respuestas a la página del curso.*

*A21: Cada alumno trabaja en los problemas de tarea que deberá entregar el lunes al inicio de la clase.*

A22: Cada semana el profesor actualiza las calificaciones de los alumnos en la página del curso (exámenes semanales y tareas). Al final de cada unidad y después del correspondiente examen mensual formativo, el profesor comenta a cada alumno acerca de su desempeño general, enfatizando las actitudes positivas observadas y presenta sugerencias de cómo cambiar las que no le benefician.

#### Referencias

- Barojas, J. (2003), Teacher training as collaborative problem solving. *Educational Technology and Society*, 6(3), 1-10.
- Barojas, J. & Pérez, R. (2001), Physics and Creativity: Problem Solving and Learning Contexts. *Industry and Higher Education*, 15(6), 431-439.
- Barojas, J., Segarra, P., Ortíz, M.A. & Villavicencio, M. (2012). MADEMS: A high school physics teachers master degree program, *Latin American Journal of Physics Education (LAJPE)*, 6 (Suppl. I), 326-329.
- Bittel, L. (1989). *The McGraw-Hill 36-Hour Management Course*. New York: McGraw-Hill.
- Etkina E. & Van Heuvelen A. (2007). Investigative Science Learning Environment – A Science Process Approach to Learning Physics. In *Research Based Reform of University Physics*, Redish E. F. & Cooney P, (Eds.). Extraído el 7 de Enero de 2013 <http://paer.rutgers.edu/ScientificAbilities/Downloads/Papers/ISLE-2007.pdf>

- Lemke, J.L. (1998). Multiplying meaning: visual and verbal semiotics in scientific text. In J.R. Martin & R. Veel (Eds.), *Reading Science*. London: Routledge, 87-113.
- Linn, M. C. & Hsi, S. (2000). *Computers, Teacher, Peers: Science learning partners*. Mahwah, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lucio, G. (2009). *Coordinación de Apoyo a la Educación*, Facultad de Ciencias. México: UNAM (documento institucional).
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge-Creating Company*. New York: Oxford University Press.
- Palacios, A. (2010). *Mediación Escolar Promoción Bajo el Enfoque de la Resiliencia*. *Revista Justicia y Derecho*, 3(3), Perú.
- Segarra, M. P. (2000). *La formación y profesionalización del profesorado de física en el bachillerato*. Tesis de Doctor en Educación. México: Universidad la Salle.
- Wang, M., Haertel, G. & Walberg, H. (1998). *Building educational resilience*. Bloomington: Phi Delta Kappa Educational Foundation.

## LA REFLEXIÓN SOBRE LA PROPIA PRÁCTICA EN DOCENTES UNIVERSITARIOS COMO MECANISMO PARA REDUCIR EL ABANDONO ESTUDIANTIL

Prácticas para reducir el abandono: acceso a la educación superior, integración a las instituciones e intervenciones curriculares.

PÉREZ LORCA, Alicia<sup>1</sup>

Unidad de Innovación Educativa / Universidad de Santiago de Chile

e-mail: alicia.perez@usach.cl

**Resumen.** La siguiente comunicación tiene por objetivo dar a conocer la experiencia de formación de docentes universitarios en el curso “Didáctica en la Enseñanza Universitaria”. Este módulo corresponde al cuarto curso y terminal del Diplomado en Docencia Universitaria (DDU) que la Universidad de Santiago de Chile imparte desde 2009. En este contexto, se ha realizado un seguimiento a la implementación de seis cursos desde 2011, centrando la atención a la valoración que reportan los participantes sobre las estrategias didácticas implementadas, en especial al proceso reflexivo que realizan sobre sus propias experiencias pedagógicas. Para ello se analizó el contenido de la autoevaluación y evaluación final del curso realizadas por 77 participantes. En primer lugar, se describen los fundamentos teóricos que sustentan el diseño del curso “Didáctica en la Enseñanza Universitaria”, poniendo especial énfasis en las discusiones actuales sobre la introducción de estrategias participativas en el aula universitaria (Zabalza, 2007; Rue, 2007; López, 2007), así como el valor de la reflexión sobre la acción (Schön, 1987) para la mejora de los procesos pedagógicos. Posteriormente, se detalla la metodología de trabajo y el tipo de actividades que los docentes realizan para alcanzar los objetivos del curso, centrados en la vivencia y experimentación con distintas estrategias de enseñanza y aprendizaje, así como el diálogo interdisciplinario que nutre los propios procesos reflexivos. Luego se presentan opiniones de los mismos participantes que evidencian el nivel de reflexión sobre la práctica y el tipo de situaciones de aprendizaje que diseñan a partir de la integración de estos elementos. Finalmente, se exponen algunas conclusiones respecto de la adopción de este enfoque en docentes universitarios, el cambio en docencia, la mejora de los aprendizajes y su impacto a corto y mediano plazo en la reducción de la deserción y abandono en educación superior. Dichos resultados permiten proyectar que aquellos docentes que observan y analizan su práctica sistemáticamente, logran cambiar sus concepciones pedagógicas reenfocando su atención hacia el quehacer de los estudiantes, ofreciéndoles más posibilidades de aprendizaje profundo a través del diseño de situaciones complejas y desafiantes. Se espera que esta experiencia pueda contribuir a la discusión sobre cómo formar docentes universitarios, qué estrategias pueden generar aprendizajes más profundos en sus participantes, cuál es el rol de la reflexión en la mejora educativa y cómo ello impacta en los aprendizajes de los estudiantes, aspecto ampliamente discutido a nivel nacional e internacional durante los últimos años.

**Descriptor o Palabras Clave:** Calidad de la Docencia Universitaria; Reflexión Docente; Didáctica Universitaria.

<sup>1</sup> Profesora de Historia y Ciencias Sociales, Magíster en Educación mención Currículum y Evaluación. Especialista en formación de profesores para educación secundaria y terciaria. Profesional a cargo del área Gestión y Calidad de la Docencia en la Unidad de Innovación Educativa de la Universidad de Santiago de Chile desde 2010.



## 1 Introducción

La educación superior, tanto en Chile como en otros países latinoamericanos, se ha visto beneficiada los últimos años por un aumento sustantivo de su matrícula, lo cual ha permitido ampliar considerablemente el acceso a este nivel educativo. Sin embargo, se ha enfrentado a problemáticas de distinta índole, como resulta ser la deserción de los estudiantes al poco tiempo de iniciar su formación. Afortunadamente, las mismas instituciones han reconocido el problema como propio, entendiendo que existen acciones específicas que pueden realizar para reducir el abandono estudiantil.

Una mirada en esta perspectiva es comprender cómo la mejora de la docencia puede conllevar a aumentar la calidad de los procesos pedagógicos, reconociendo la diversidad del estudiantado, proponiendo estrategias participativas que motiven al estudiantado y entregando posibilidades reales de aprendizaje que permitan a los alumnos desarrollar al máximo sus potencialidades, a pesar de las dificultades que puedan encontrar al inicio del proceso de formación.

En este sentido, el siguiente resumen presenta una experiencia exitosa de formación docente centrada en la reflexión pedagógica, con alto impacto en la mejora de los procesos educativos.

## 2 Problemática en contexto

Desde la década de 1990, Chile ha experimentado un crecimiento sostenido en el aumento de la matrícula en educación superior, lo cual si bien ha contribuido a un mayor acceso, no ha garantizado la permanencia de los estudiantes en el sistema, debido entre otros factores, a las características académicas de los estudiantes.

¿Quiénes son estos estudiantes? El ingreso a la educación superior chilena posee dos mecanismos de entrada: 1) algunas univer-

sidades seleccionan a sus estudiantes por el rendimiento escolar y por una prueba estandarizada que se realiza al finalizar su educación secundaria; 2) otras instituciones de educación superior no realizan ningún tipo de selección.

Sin embargo, se ha detectado que incluso en aquellas instituciones donde sí se realiza selección, no es posible garantizar que todos los estudiantes posean las competencias básicas para desempeñarse exitosamente en la educación superior.

Lo cierto es que muchos estudiantes poseen debilidades en el dominio de habilidades cognitivas generales y dificultades para autorregular su proceso de aprendizaje. A su vez, también existen estudiantes con poca claridad vocacional que les hace perder el rumbo de su decisión académica.

Por otra parte, son pocos los docentes universitarios que poseen una formación pedagógica que les permita atender mejor a las necesidades de aprendizaje de un estudiantado talentoso, pero disminuido académicamente. Esto tiene como consecuencia, que muchos docentes, al carecer de habilidades pedagógicas para enfrentar la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, no puedan afrontar las problemáticas de aula que derivan en muchos casos, en el abandono estudiantil.

En esta perspectiva, la Universidad de Santiago de Chile ofrece desde 2009 el Diplomado en Docencia Universitaria (DDU), como una de tantas posibilidades de formación pedagógica que permite a los docentes adquirir habilidades para mejorar su práctica. El Diplomado es gratuito y está dirigido a todos los docentes de la Universidad, siendo obligatorio para los académicos contratados a partir de 2007. El programa consta de 170 horas, organizadas en cuatro cursos: Resultados de Aprendizaje, Evaluación de Aprendizajes, Uso de Tic's y *Didáctica en la Enseñanza Universitaria*.

### 3 Objetivos

En este contexto, nuestro propósito es compartir la experiencia de formación del curso *Didáctica en la Enseñanza Universitaria*, su diseño curricular, la metodología de trabajo, el sistema de evaluación, los resultados obtenidos a través del análisis de las autoevaluaciones y evaluaciones finales de los docentes participantes y sus proyecciones en la implementación microcurricular.

Cabe señalar que este curso está orientado al desarrollo de habilidades específicas para el diseño e implementación de estrategias didácticas desde una perspectiva reflexiva y crítica del propio ejercicio docente.

### 4 Marco teórico

Una perspectiva para abordar el abandono y la deserción estudiantil, es focalizar la atención en las prácticas pedagógicas que permitan reducir las brechas académicas de los estudiantes.

En esa misma perspectiva, nuestra propuesta se centra en el desarrollo de procesos pedagógicos de calidad asociados a una docencia focalizada en el estudiante, lo cual permitiría cubrir al interior de los cursos las posibles brechas académicas, así como responder de manera adecuada a las necesidades pedagógicas de los estudiantes.

Para ello, a continuación se presentan las propuestas disciplinares ligadas a la importancia de la formación de habilidades pedagógicas en docentes universitarios y al rol de la reflexión en los procesos de enseñanza.

#### 4.1 Formación de habilidades pedagógicas

La formación de competencias docentes a nivel universitario es un requisito fundamental para mejorar los aprendizajes de los estudiantes, debido a que la acción pedagógica no responde a un hacer “intuitivo”, sino a un cuerpo de conocimientos teóricos y prácticos cada vez más definidos en la

literatura especializada. Muchos docentes al iniciar los cursos de formación reconocen que su acción pedagógica nace fundamentalmente de la experiencia y de sus modelos previos, sin embargo esto no implica que durante el tiempo ellos no hayan desarrollado conocimientos pedagógicos del contenido que enseñan (Shulman 1985, en Francis, 2005), por lo contrario, muchos de los elementos que sustentan su quehacer nace de construcciones a partir de su experiencia como docentes.

Por su parte, Zabalza (2009) reconoce que en general existe una alta valoración al sentido vocacional de la docencia, pero no se puede desconocer su carácter técnico: *“ojalá no perdamos nunca el sentido de la docencia como ‘vocación’ y ‘compromiso personal’.* Ambos forman parte sustantiva del ser docente y formador. Pero no podemos reducirlo a eso porque significaría que cualquiera puede enseñar con tal de que lo desee y le guste hacerlo. La tarea de enseñar es una tarea notablemente compleja que requiere de no poco conocimiento y de variados recursos para poder ejercerla de forma adecuada”. (p. 9)

Porque efectivamente, el docente universitario requiere, además de los saberes disciplinares, conocimientos específicos que le permitan desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje de calidad.

Este mismo autor, propone que todo docente universitario debiera desarrollar distintas competencias específicas, algunas de ellas:

- Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares.
- Ofrecer explicaciones comprensibles
- Diseñar la metodología y organizar actividades
- Evaluar
- Reflexionar sobre la enseñanza, entre otras.

En esta perspectiva, Rué (2007) es enfático en señalar que todo diseño curricular debe

concretarse en acciones didácticas alineadas a un enfoque particular que puede transitar desde estrategias centradas en el docente a estrategias centradas en el estudiante. Se espera que los docentes adopten el enfoque de la “*alineación constructiva*” que busca articular los objetivos, métodos didácticos y la evaluación desde una perspectiva focalizada en el aprendizaje de los estudiantes. Se subentiende por tanto, que el docente debe capacitarse en teorías específicas de la disciplina pedagógica.

Bajo este enfoque, y referido concretamente al conocimiento didáctico, serán las estrategias participativas aquellas que deban predominar en la enseñanza universitaria.

Por estrategia participativa, entenderemos que: “*constituyen procedimientos razonados científicamente, suficientemente probados en la experiencia de muchos profesionales y que surgen como respuesta pedagógica a los nuevos retos de la educación, como ‘herramientas educativas de carácter abierto’, eminentemente provocadoras de participación para la reflexión y el análisis*”. (López, 2007, p. 108)

Entre ellas podemos señalar, el aprendizaje basado en problemas, análisis de casos, trabajo en equipo, método de proyectos, por nombrar algunas (Salinas, Pérez y De Benito, 2008).

#### 4.2 Reflexión pedagógica

Las discusiones sobre el rol de la reflexión en la formación profesional proviene ya desde la década de los 70'. De manera más actual, Perronoud (2010) recoge parte de la propuesta de Schön sobre el profesional reflexivo y la enmarca en la formación de docentes.

Aquí plantea que el docente suele *reflexionar en la acción*, cuando toma decisiones respecto, por ejemplo, de reenfocar una pregunta o volver a explicar una temática cuando presiente que ésta no ha sido comprendida del todo. Esta actividad se enriquece con la *reflexión sobre la acción* pedagógica, que le permite al docente

comprender las motivaciones que movilizan su actuar, las implicancias de sus decisiones y las proyecciones de su ejecución didáctica. Son estos esquemas de pensamiento los que permiten más adelante desarrollar un *habitus reflexivo* (Perronoud, 2010), que consiste en que el docente genera estructuras de pensamiento que dirigen su acción, pero que no están conformadas como representaciones conceptuales rígidas, sino más bien como marcos que orientan su quehacer pedagógico.

Por otra parte, el estudio de Kane, Sandretto y Heath (2004, en Prieto, 2007) refuerza la idea que la enseñanza universitaria debe articularse en torno a la reflexión sobre la práctica, ligada al conocimiento de la materia, habilidades pedagógicas, relaciones interpersonales, características de personalidad y relación con la investigación.

Ambos modelos sitúan el análisis sobre la propia práctica como un mecanismo para impulsar la eficacia docente, y por lo tanto, también la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, ya que el dominio de las habilidades pedagógicas solo dará respuesta efectiva a las problemáticas que enfrente cuando lo haga desde el contexto en el cual se desarrolla.

De esta forma, Perrenoud (2010) complementa el valor de la reflexión en una lógica colectiva, ya que el grupo se convierte en un espacio de intercambio de experiencias, donde los docentes participantes se sienten en confianza para plantear sus problemáticas e inquietudes. Incluso señala que “*en un grupo de análisis de las prácticas, se gestionan inevitablemente intercambios que, encubiertos por el tono de pregunta o de explicitación, llegan a dimensiones menos confesables de las relaciones intersubjetivas*” (p. 120), es decir, la reflexión colectiva, no tan solo favorece, sino también enriquece la discusión de temáticas que podrían ser difíciles de abordar producto de la exigencia académica propia de la educación superior.

Con estos marcos de referencia, se diseñó el curso que se presenta a continuación.

## 5 Metodología

El curso de Didáctica en la Enseñanza Universitaria, constituye el último módulo de formación del DDU. Está compuesto por 15 sesiones una vez por semana y con un total de 60 hrs. presenciales. Para poder realizarlo, es necesario haber cursado ya los cursos “Resultados de Aprendizaje” y “Evaluación de Aprendizajes”, lo cual permite trabajar a partir de conocimientos pedagógicos más elaborados.

Sus participantes son docentes de todas las facultades de la universidad, como son Ingeniería, Humanidades, Ciencias de la Salud, Ciencias básicas, Arquitectura, entre otras. Dicha diversidad ha sido ampliamente valorada por los participantes, elemento que será tratado más adelante.

Además, es importante señalar que los participantes varían entre 10 y 20, lo cual hace del grupo un espacio ideal para el intercambio de experiencias y monitoreo de parte de la profesora.

### 5.1 Estructura de contenidos

Este curso desarrolla tres temáticas fundamentales:

1. Concepciones docentes sobre enseñanza y aprendizaje,
2. Fundamentos de la didáctica y
3. Estrategias didácticas.

En la primera de ellas, se introducen algunos conceptos sobre teoría del aprendizaje y se exploran las concepciones pedagógicas de los participantes, entendiendo que las acciones y decisiones de aula están fuertemente influenciadas por lo que los docentes creen sobre su rol, por lo que creen de sus estudiantes y el proceso pedagógico, por nombrar algunos.

Luego, se presentan los fundamentos teóricos de la didáctica, analizando los mecanismos por los cuales se construye conocimiento didáctico general y disciplinar, así como diferenciando los distintos elementos que la componen

(metodologías, estrategias, situaciones, técnicas, recursos).

Por último, se aborda el diseño didáctico de clases mediante el desarrollo de estrategias de distinta complejidad, como son la elaboración de mapas conceptuales, simulación de situaciones, trabajo colaborativo, análisis de casos, aprendizaje basado en problemas, método de proyectos, aprendizaje y servicio, entre otras. A ello se enlaza el trabajo con un modelo de estructura de clase centrado en el aprendizaje del estudiando y en su participación activa dentro del proceso, a través del establecimiento de momentos didácticos.

### 5.2 Metodología del curso

El diseño del curso supone la vinculación permanente de los contenidos con el contexto, ya sea mediante la reflexión individual y colectiva, el trabajo colaborativo y la aplicación de la teoría a su quehacer pedagógico.

Se entiende que no existe una única unidad sobre reflexión docente, sino más bien traspasa todas las temáticas del curso, ya que *“la práctica reflexiva no se puede separar de la totalidad de la práctica profesional. Se desprende de ello que formar a practicantes reflexivos no puede limitarse a añadir un ‘módulo reflexivo’ al programa de formación”* (Perrenoud, 2010, p. 70)

Una innovación interesante para el desarrollo de la reflexión individual fue solicitar a los participantes que grabaran y analizaran una clase propia a partir de ciertos elementos teóricos. La grabación se realiza al iniciar el curso y es vista solo por el participante, lo cual reduce la ansiedad y el temor de analizar el propio desempeño.

A su vez, se trabaja en una sala con mesas hexagonales que permite la agrupación de los participantes, la generación de un diálogo fluido y cercano y el intercambio

experiencias diversas sin prejuicios ni rechazos.

A su vez, se potencia la generación de una comunidad de aprendizaje, a través de la socialización de experiencias exitosas como no tan fructíferas. Este diálogo les permite construir aprendizajes conjuntos, sensibiliza a los participantes y les ayuda a repensar su quehacer docente a partir del conocimiento de otras realidades, incluidas aquellas alejadas de su propia disciplina.

Como se señaló previamente, el componente práctico de la acción didáctica, obliga a la aplicación permanente de los aprendizajes, situación que se enmarcaba siempre en el diseño para sus propios cursos.

Por otra parte, es importante señalar que el desafío didáctico de “*enseñar a otros sobre cómo enseñar*”, plantea retos más allá de los teóricos, ya que obliga al profesor del curso a enseñar con un fuerte componente modélico. Por lo tanto, las clases son diseñadas con una estructura particular, precisando objetivos al inicio de cada sesión, utilizando estrategias diversas en la exposición docente que favorezcan el diálogo, implementando estrategias participativas que luego verán a nivel teórico, diseñando recursos didácticos pertinentes y elaborando situaciones de evaluación coherentes con los propósitos iniciales.

### 5.3 Procedimientos de evaluación

Bajo el paradigma de evaluación comprensiva (Santos Guerra, 1998) el diseño del curso posee evaluaciones durante todo el proceso, ya sea con fines diagnósticos, formativos como sumativos.

A su vez, la profesora evalúa permanentemente a los participantes buscando retroalimentar cada una de las actividades (heteroevaluación), pero también se fortalece la acción de autoevaluación y coevaluación a través del análisis crítico del propio trabajo y el de los compañeros. Para ello, se definen y consensuan criterios

que orientan la evaluación, ya sea de manera oral como mediante pautas escritas.

En relación a las evaluaciones sumativas, se establecen cuatro instancias: tres de heteroevaluación y una autoevaluación final.

A continuación se describen brevemente:

- Análisis reflexivo de la propia práctica, usando como fuente principal la observación de su clase.
- Diseño de una unidad didáctica, articulando resultados de aprendizaje, contenidos, estrategias didácticas y situaciones de evaluación de acuerdo a la integración de los cursos anteriores.
- Diseño de una situación didáctica a partir de una o más estrategias participativas, indicando instrucciones, recursos e instrumento de evaluación.
- Autoevaluación a partir de cuatro preguntas reflexivas sobre su rol como participantes del curso. Se realiza luego de la última clase. (ver Apéndice I).

Los participantes tienen la posibilidad de pedir una nueva corrección de las evaluaciones sumativas si es que consideran que algún indicador de la pauta no está bien evaluado y lo argumentan con fundamentos teóricos.

## 6 Resultados

Para poder evaluar el grado de impacto de la propuesta metodológica, se han analizado las evaluaciones procesuales y finales de 77 participantes de 6 cursos realizados desde 2011 a la fecha. Las encuestas tienen entre 4 y 8 preguntas abiertas, dependiendo del semestre de aplicación, siendo algunas con carácter autoevaluativo y otras con la finalidad de evaluar el curso de Didáctica en Educación Superior.

El análisis de contenido de los comentarios nos ha permitido levantar tres tópicos que son los más referenciados:

- Trabajo colaborativo
- Reflexión docente
- Impacto en la docencia

### 6.1 Trabajo colaborativo

Los docentes valoran el trabajo en equipo y la participación de distintas disciplinas en la discusión. Por una parte reconocen el valor de la estrategia colaborativa en sí misma en la medida que participan de ella y son capaces de construir aprendizajes valiosos a partir de esta relación.

Por otra parte, evalúan positivamente el intercambio de experiencias de todo tipo, ya que les permite acceder a realidades desconocidas, o bien, sirven de estímulo para su propia reflexión.

Ejemplo de lo anterior son las siguientes citas:

“Fue muy interesante trabajar con profesores que tienen miradas diversas y que trabajan en contextos diferentes” (D.V.)

“El hecho de participar en un curso con profesionales de distintas disciplinas, enriquece tremendamente los aprendizajes” (A.L.H)

“Las diferentes actividades desarrolladas en la clase, son muy útiles porque se produce un intercambio de experiencias docentes que permite mejorar la propia práctica”. (A.L.G)

“Compartir experiencias con académicos de tan diversas disciplinas enriquece mucho el aprendizaje” (V.G.C)

“La mayor fortaleza (del curso) es la oportunidad de compartir con profesores de otras áreas, con otras realidades y con otras teorías y opiniones”. (X.R.B)

### 6.2 Reflexión individual

El concepto de *Reflexión sobre la práctica* es declarado explícitamente durante la ejecución del curso, por lo cual no es sorpresa que los participantes lo utilicen de manera familiar en su evaluación. Sin embargo, es posible observar en los comentarios que es un elemento cada vez más incorporado en el quehacer cotidiano, reforzado por el registro

anecdótico de cada clase que realiza la misma profesora del curso.

“Este curso me ha aportado los elementos necesarios para analizar en forma crítica, constructiva y propositiva mi quehacer docente” (N.R.A)

“Pocas veces he tenido el tiempo y el ambiente propicio para reflexionar sobre mi propia práctica docente. Ahora pude hacerlo” (L.F.P.)

“He podido construir un modelo mental de una práctica docente apropiada” (J.F.S.)

“La reflexión de la práctica docente nos ayudó a darnos cuenta qué elementos de la clase debemos mejorar”. (D.L.M)

“He podido darme cuenta de mis debilidades y fortalezas reflexionando sobre mi propia práctica docente”. (A.L.G)

“Me ha introducido a repensar de manera comprometida las formas y contenidos de mi labor docente” (C.M.P)

Cabe señalar que la reflexión sobre la práctica trasciende al desarrollo del curso. La Unidad de Innovación Educativa a la cual pertenece el DDU, recibe permanentes visitas y consultas de ex participantes del curso, que evidencian reflexiones profundas de lo que ocurre en sus aulas de clases y en sus unidades académicas.

### 6.3 Impacto en la docencia

Por las características del curso, los docentes tienen la posibilidad de mejorar las situaciones didácticas que ya desarrollan en sus clases, o bien, crear unas totalmente nuevas de acuerdo a los principios teóricos desarrollados a lo largo del curso.

El nivel de detalle y argumentación en su construcción permite inferir el alto grado de transferibilidad de la propuesta curricular, sin embargo, por la característica del curso, no es posible observar *in situ* y de manera longitudinal si los aprendizajes del curso están impactando en el aprendizaje de los estudiantes.

De todos modos, en una primera aproximación sí es posible observar que existirían mejoras en la práctica docente.

A continuación se presentan algunos comentarios que sustentarían lo previamente expuesto:

“Ahora pienso, cuál es la mejor forma de realizar la transposición didáctica y graduación de los contenidos y qué actividades pueden favorecer al mayor logro de los aprendizajes, tratando de incluir trabajo colaborativo” (C.I.B)

“He podido sistematizar lo que inicialmente se fundaba en mis propias creencias, las que si bien no estaban erradas, estaban dispersas”. (C.M.P.)

“Me han mostrado estrategias interesantes que yo podría replicar en mi clase” (K.S.G.)

“El curso me ha servido para abrir la mente, en el sentido que cada una de las "técnicas" que utilizo en mis clases, podrían enmarcarse dentro de una metodología pedagógica potencial”.. (F.T.A)

“Trato de utilizar todo lo aprendido en el diplomado para mejorar la práctica, desde la planificación, la evaluación, uso de TICs y didáctica”. (R.S.G)

“Esta reflexión hizo que replanteara muchas de mis practicas y otras definitivamente fueron fortalecidas”. (P.A.E)

“Hago participar mucho más a los estudiantes, no solo con preguntas sino mediante la construcción del conocimiento”. (A.A.B)

(en relación a la reflexión sobre el propio curso)  
“Esta misma pregunta se la puedo hacer a los chicos, de cómo estudian derecho tributario, y con ello los estaría invitando a reflexionar sobre su proceso de aprendizaje, y yo estoy aprendiendo con ellos”. (K.S.G)

Complementando lo anterior, se realizó un estudio en la misma Universidad que analizaba el impacto del DDU en la Evaluación del Desempeño Docente (Marchant, et.al, 2013). El estudio fue concluyente en relación a que los docentes que realizaban el DDU mejoraban progresivamente sus resultados en la evaluación del desempeño con posterioridad al término del diplomado.

## 7 Contribuciones

El análisis del diseño pedagógico del curso Didáctica en la Educación Superior, así como la opinión de los participantes ha permitido ir

realizando mejoras continuas al proceso formativo.

En este sentido, consideramos valioso poder compartir experiencias de formación docente que impactan en el aprendizaje de los estudiantes, con otras instituciones de educación superior.

El modelo propuesto para la formación didáctica centrada en la reflexión pedagógica es factible de ser implementado en cualquier realidad educativa, siempre y cuando se cuente con profesores formadores insertos en la cultura reflexiva. No debemos olvidar que el *habitus reflexivo* señalado por Perrenoud (2010) no se forma solo desde el ejercicio constante, sino también desde la acción modélica del profesor.

Si bien los contenidos de este curso podrían variar en otro contexto de educación superior, es posible señalar que la metodología centrada en el trabajo colaborativo y las estrategias participativas tienen un alto impacto en las mejoras de las prácticas pedagógicas de los docentes universitarios, que conllevan a mejores aprendizajes por parte de sus estudiantes y, por añadidura, menores tasas de reprobación y deserción.

## 8 Conclusiones

La existencia de un espacio de formación continua del profesorado dentro de la misma institución donde se ejerce docencia, favorece y potencia el aprendizaje de habilidades pedagógicas en un contexto común, mediante el intercambio de dificultades, problemáticas, experiencias e innovaciones de un grupo heterogéneo de académicos, ya sea por su formación profesional como por su trayectoria académica.

De esta manera, el curso se construye metodológicamente a partir de la experiencia de los participantes, que se comparte y complejiza con el aporte teórico que entrega la didáctica y la psicología del aprendizaje.

En este sentido, los procesos de reflexión sobre la propia práctica constituyen un valioso camino para la incorporación de mejoras a los procesos de enseñanza. Ayudan a encontrar el sentido de las innovaciones, permitiendo rescatar lo que se está “haciendo bien” y desde allí construir mejores formas de enseñar. La reflexión sobre la práctica permite identificar las concepciones subyacentes que dirigen la práctica educativa y desde ese conocimiento evaluar en la misma acción los eventuales cambios que puedan mejorar el aprendizaje, tanto de los estudiantes como del docente.

Desde una perspectiva indirecta, pero no por ello menos significativa, podemos señalar que estudios como el de Gibbs & Coffey (2004) dan cuenta de que la formación pedagógica en docentes universitarios tiene un impacto importante en su quehacer de aula. Los autores señalan que existen cambios estadísticamente significativos en las encuestas docentes luego de un año de terminar la acción formativa. Este estudio recoge mediante un pre y post test la percepción de los estudiantes respecto de la calidad de la docencia de dichos profesores. A su vez, los autores también destacan que los estudiantes que tomaron cursos con docentes capacitados en habilidades pedagógicas, tienen una mayor orientación hacia el aprendizaje profundo en comparación con quienes tuvieron clases con docentes que no recibieron esta formación.

Si bien no es posible extrapolar complemente este estudio a la realidad chilena, y aun reconociendo que no es posible atribuir una relación causal entre la formación docente especializada, la mejora de los aprendizajes de los alumnos y la disminución del abandono estudiantil; si podemos destacar que la metodología escogida para este curso de formación tiene alto impacto en la transformación de las concepciones docentes, favorece la incorporación de la innovación didáctica en aula y motiva tanto al docente como a los estudiantes, hacia el logro de

aprendizajes complejos, profundos y significativos.

Por último y a modo de proyección, podemos señalar que existe un compromiso de la institución por estudiar a mediano plazo y con mayor profundidad, el impacto del DDU en el cuerpo docente. Con los datos sobre los efectos de la formación de este tipo en la evaluación docente (Marchant, et.al, 2013) ya es posible afirmar de manera cuantitativa cómo afectan estos cursos de formación a la actividad de enseñanza. Sin embargo por el momento no poseemos datos pormenorizados que nos clarifiquen sobre los cambios específicos en la acción didáctica, ni la incidencia de estos procesos pedagógicos en las tasas de reprobación y deserción estudiantil.

Esperamos que éste y otros estudios nos permitan profundizar en las diversas variables que inciden en la problemática del abandono en educación superior.



## Apéndice I

## D. Sugerencias para la mejora.

### Cuestionario de Autoevaluación y evaluación del curso

El siguiente instrumento pretende recoger su valoración respecto del curso *Didáctica en la Enseñanza Universitaria* dictado durante el 1º semestre de 2012. La primera parte consta de una *Autoevaluación* referida a su rol como participante y que orientará a la calificación de su participación en esta instancia. La segunda parte es una *evaluación del curso* en relación a las características del mismo, que nos entregará información importante para la mejora permanente de nuestra acción docente, como de los elementos constitutivos del curso.

En relación a su rol como participante de este curso:

1. ¿Cómo ha sido su participación y compromiso individual con este curso?
2. ¿Cómo ha contribuido su participación al aprendizaje cooperativo de esta comunidad de aprendizaje?
3. ¿Cuál ha sido su grado de reflexión alcanzado durante este proceso?
4. ¿El aprendizaje de este módulo tuvo impacto en la docencia que realiza?  
¿En qué elementos específicos?
5. Considerando su valoración anterior, ¿Con qué nota se calificaría en este curso?

En relación al desarrollo de este curso, considerando: rol del docente, rol de los participantes, espacio físico, recursos didácticos, estrategias didácticas, contenidos, entre otros:

- A. ¿Qué principales fortalezas observó en este curso?
- B. ¿Qué principales debilidades observó en este curso?
- C. ¿Qué temáticas en relación al curso considera que pudieron profundizarse?

## Referencias

- Francis, S. (2009). El conocimiento pedagógico del contenido como categoría de estudio de la formación docente. *Revista Actualidades Investigativas en educación*, Universidad de Costa Rica, vol. 5, n°2. Recuperado de [http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx\\_magazine/conocimiento.pdf](http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/conocimiento.pdf)
- Gibbs. G., Coffey, M. (2004). The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. *Sage Publications*, Vol. 5 (1): 87–100. Recuperado de <http://reforma.fen.uchile.cl/Papers/Teaching%20Skills%20-%20Gibbs.%20Coffey.pdf>
- López, F. (2007). *Metodología participativa en la Enseñanza Universitaria*. Madrid: Narcea.
- Marchant, J., (et. al.) (2013). *Evaluación del Impacto del Diplomado en Docencia Universitaria en la Calidad de la Docencia del Profesorado*. Santiago: Universidad de Santiago de Chile.
- Perrenoud, P. (2010). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Prieto, L. (2007). *La autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente*. Madrid: Narcea.
- Rue, J. (2007). *Enseñar en la Universidad. El EEES como reto para la Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Salinas, J. Pérez, A., De Benito, B. (2008). *Metodologías centradas en el alumno para el aprendizaje en red*. Madrid: Síntesis.
- Santos Guerra, M.A.. (1998). *Evaluar es comprender*. Buenos Aires: Ed. Magisterio del Río de la Plata..
- Schön, D. (2010). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós.
- Zabalza, M.A. (2009). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M.A. (2007). *La enseñanza universitaria*. Madrid: Narcea.

## TUTORÍA ACADÉMICA. EL PROGRAMA DE LA FES ZARAGOZA-UNAM

**Línea Temática** Prácticas para reducir el abandono: acceso a la educación superior, integración a las instituciones e intervenciones curriculares.

GÓMEZ GUTIÉRREZ, YOLANDA LUCINA

GONZÁLEZ DE LA FUENTE, MARÍA VIRGINIA

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO – PAÍS MÉXICO

e-mail: lucyggunam@gmail.com

**Resumen.** La transición mundial del presente siglo implica un enorme reto para el país y sus instituciones educativas se ven precisadas a proponer estrategias para superar los rezagos y avanzar conforme a los nuevos horizontes que se le ofrecen a la educación.

Diferentes organismos y publicaciones señalan que los alumnos “constituyen, junto con el personal académico, los principales actores de la educación superior”, en los años recientes las instituciones han desarrollado programas expresamente dirigidos al apoyo de sus alumnos, ante el enorme rezago que, desde varias décadas antes se observaba en relación con la atención del estudiante.

La formación de los estudiantes de nivel superior no puede mantenerse limitada a la recepción de conocimiento, sino deben desempeñar un papel más activo en el que aprendan de manera autónoma a enfrentar y resolver los diversos retos que se les presenten a lo largo de la vida, por lo que es, necesario generar las condiciones pertinentes para desarrollar un aprendizaje significativo, con el apoyo del profesor tutor y por ende de la tutoría.

La tutoría implica una intervención educativa centrada en el estudiante a través del acompañamiento cercano, sistemático y permanente de un docente convertido en facilitador y asesor de la construcción de aprendizaje del estudiante en los campos cognitivo, afectivo, social, cultural y existencial. Lo anterior significa que el estudiante, independientemente de los saberes, procedimientos y habilidades característicos de cada ámbito del conocimiento; desde la tutoría deben desarrollar habilidades para relacionarse y participar socialmente, que los formen en lo académico-disciplinar y les ayuden a prepararse para enfrentar las diversas transiciones que deberán enfrentar en el futuro escolar, laboral, social, de pareja, de contexto geográfico, entre otros. (Romo, 2011)

La Facultad de Estudios Superiores Zaragoza (FES-Z) desde el 2002 implanta un programa de tutoría académica retomando la propuesta de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, así como la de la Dirección General de Evaluación Educativa de la UNAM, siendo el objetivo general del programa: Elevar la calidad del proceso educativo en la FES-Z, proporcionando atención personalizada a los alumnos de las siete licenciaturas de la Facultad, para atender las necesidades que influyen en el desempeño escolar del estudiante brindando orientación y desarrollando estrategias que optimicen las habilidades para el estudio y el trabajo a fin de mejorar sus condiciones de aprendizaje, así como valores, actitudes, hábitos y competencias que contribuyan a la integridad de su formación profesional y humana.

**Palabras Clave:** Tutoría, Desempeño escolar, Aprendizaje

## Propósito

El propósito del presente es mostrar la experiencia del programa de tutoría en la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza de la UNAM, así como, el contexto en el que surgió y algunos de los resultados obtenidos.

## Desarrollo

**Antecedentes.** Las tendencias mundiales en educación marcan transformaciones profundas en los sistemas educativos, mediante la conformación de modelos que replantean el papel del docente y sitúan al estudiante, al aprendizaje y al carácter integral de la educación, como los ejes centrales del proceso educativo, apuntan a romper los paradigmas tradicionales del proceso de enseñanza aprendizaje y avanzar hacia las nuevas estrategias.

Asimismo, en las últimas décadas del siglo anterior la discusión respecto a la situación y perspectivas de la educación superior ha destacado la noción de innovación educativa. Expertos, teóricos e investigadores del aprendizaje, así como, las instituciones educativas, sostienen la necesidad de recrear estructuras, formas de organización del trabajo, proyectos curriculares, procedimientos y estrategias para responder satisfactoriamente a las exigencias que plantea la sociedad del conocimiento.

En esta situación, es indispensable que las instituciones no sólo se adapten a las nuevas condiciones del entorno, sino que adopten un papel protagónico en las transformaciones de la sociedad, formando profesionales con las competencias necesarias para interactuar en ella, creando modelos de cooperación y colaboración, generando conocimientos y nuevas formas de transferencia, entre otros aspectos.

Es evidente que la sociedad actual se encuentra inmersa en un proceso de cambios frecuentes y las Instituciones de Educación Superior (IES) no son ajenas a ellos, más no todos los cambios que se verifican constituyen innovaciones educativas. La innovación educativa, entendida como *un proceso de gestión de cambios*, supone una

transformación cualitativa significativa, no simplemente novedad y ajuste del sistema vigente; por tanto no es un fin en sí misma, sino un medio para mejorar los fines de la educación. Implica una intencionalidad o intervención deliberada y en consecuencia ha de ser planificada; supone una aceptación y apropiación por quienes la han de llevar a cabo, y es un proceso abierto e inconcluso que requiere la reflexión desde la práctica. (ANUIES, 2006)

En la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (CRES) celebrada del 4 al 6 de junio de 2008, en la ciudad de Cartagena de Indias, Colombia, auspiciada por el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO), se señalaron las exigencias del nuevo milenio para un modelo académico en las IES, por su importancia se mencionan algunas concernientes a la formación profesional:

- Producir transformaciones en los modelos educativos para evitar los bajos niveles de desempeño, el rezago y el fracaso estudiantil.
- Extender la educación superior a lo largo de toda la vida.
- Formación de valores.
- Cambios de estrategias pedagógicas.
- Se sitúa en evidencia la necesidad de realizar innovaciones curriculares e instruccionales.
- Ofrecer mayores opciones para los estudiantes al interior de los sistemas, a través de currículos flexibles, para atender de manera eficiente sus intereses y vocaciones particulares, permitiéndoles acceder a nuevas formaciones de grado, de naturaleza polivalente y acorde con la evolución de las demandas en el mundo de trabajo.
- Se hace evidente la urgencia del reordenamiento, de una reorganización curricular, para formar bajo los principios de la interdisciplinariedad y

- la transdisciplinariedad y eliminar la fragmentación.
- Superar la segmentación y la desarticulación entre carreras e instituciones, avanzando hacia sistemas de educación superior fundados en la diversidad.
  - Las tecnologías de la información y la comunicación deben contar con personal idóneo, experiencias validadas y un sistema de estricto control de la calidad para ser una herramienta positiva de expansión geográfica y temporal del proceso de enseñanza aprendizaje. Esto ratifica las tendencias que se vienen manifestando en términos de una sociedad de red.
  - Hacer cambios profundos en las formas de acceder, construir, producir, transmitir, distribuir y utilizar el conocimiento.
  - Se reivindica el carácter humanista de la educación superior.
  - Se destaca que ella debe estar orientada a la formación integral de personas, ciudadanos y profesionales, capaces de abordar con responsabilidad ética, social y ambiental los múltiples retos implicados en el desarrollo endógeno y la integración de nuestros países, este aspecto marca la imperiosa necesidad de formar de manera integral, holística, ya que no sólo se forma un profesional, sino se forma un ciudadano. (Polo, 2011)

La FES Zaragoza ha sido sensible a la preocupación constante de las instituciones educativas del nivel superior, así como de organismos nacionales e internacionales, respecto a la problemática que enfrenta la educación superior en relación al bajo rendimiento escolar manifestado en los elevados índices de deserción y de rezago escolar, así como, una baja eficiencia terminal. Ante ello, se han tomado medidas

para instrumentar la tutoría a manera de una estrategia de apoyo a los estudiantes como parte de las actividades académicas de la institución.

Si recordamos la historia inmediata de esta preocupación, es preciso decir que en el año 2000, en México, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), a través de la publicación del libro “Programas Institucionales de Tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior”, da a conocer los lineamientos y el enfoque que éstas deben considerar al implantar un programa de tutoría (ANUIES, 2000b).

Por su parte, y bajo este contexto, la UNAM a través de la Dirección General de Evaluación Educativa (DGEE), propone para sus escuelas y facultades el Programa de Fortalecimiento de los Estudios de Licenciatura, siendo el Sistema de Tutorías una de sus principales estrategias, para atender a los alumnos con base en el diagnóstico de sus necesidades.

Asimismo, el Programa Nacional de Becas para la Educación Superior (PRONABES), impulsado en la UNAM por la Dirección General de Orientación y Servicios Educativos (DGOSE), inició en el ciclo escolar 2001-2002 y fue un detonador importante en la implantación de la tutoría debido a que en los derechos y obligaciones del programa se señala “los becarios tendrán que asistir con el tutor asignado por la facultad o escuela donde realiza sus estudios, para propiciar su buen desempeño y la terminación oportuna de sus estudios” (Gaceta UNAM, 2001)

La FES Zaragoza de la UNAM, en el año 2002 implanta un programa de tutoría académica retomando las propuestas de ANUIES y la DGEE, y con la finalidad de elevarlo al rango de institucional, ha sido incluido el programa de tutoría, en los Planes de Desarrollo de la Facultad de los periodos 2000-2006, 2006-2010, 2010-2014, como parte de los programas de mejora del desempeño académico de los alumnos, a

través de la atención personalizada y la formación integral con una visión humanista, así como, el desarrollo de habilidades y estrategias de aprendizaje, bajo la figura de un tutor; el plan institucional de desarrollo actual señala que “además de los contenidos académicos incluidos en los planes de estudio, se deben establecer programas que permitan el desarrollo integral de los alumnos, cuyas actividades se podrían vincular como objetivos complementarios de las materias académicas afines a los planes de estudio” (Plan de Desarrollo, 2010)

En el marco del aprendizaje centrado en estudiante, cada vez resulta más claro que su formación de nivel superior no puede mantenerse limitada a la recepción de conocimiento, los estudiantes deben desempeñar un papel más activo en el que aprendan de manera autónoma a enfrentar y resolver los diversos retos que se les presenten a lo largo de la vida, para lo que es, necesario generar las condiciones para desarrollar un aprendizaje significativo, *con el apoyo del profesor tutor y por ende de la tutoría.*

La tutoría debe ser considerada una estrategia innovadora y con una visión proactiva como lo señala la Universidad de Guadalajara, “*apoya a los alumnos en la planificación de un proyecto de vida que le permita tomar decisiones autónomas y responsables, basadas en sus características y expectativas personales a partir de los requerimientos de las opciones académicas y laborales que el contexto ofrece*” (Romo, 2011).

La tutoría implica una intervención educativa centrada en el estudiante a través del acompañamiento cercano, sistemático y permanente de un docente convertido en facilitador y asesor de la construcción de aprendizaje del estudiante en los campos cognitivo, afectivo, social, cultural y existencial. Lo anterior significa que el estudiante, independientemente de los saberes, procedimientos y habilidades característicos de cada ámbito del conocimiento; desde la tutoría debe desarrollar habilidades para relacionarse y

participar socialmente, que los formen en lo académico-disciplinar y les ayuden a prepararse para enfrentar las diversas transiciones que deberán enfrentar en el futuro escolar, laboral, social, de pareja, de contexto geográfico, entre otros. (Romo, 2011)

Implantar un programa de tutoría conlleva el involucrar a varios actores e instancias con diferentes funciones y un nivel de compromiso semejante, en el que, por supuesto, se encuentra inmersa la figura del Director de la Facultad.

La tutoría supone un reto para el profesorado, y también para la institución. No basta con la buena intención o disposición, sino que se debe motivar, incentivar y sensibilizar a los docentes para que desarrollen la actividad tutorial, además de aportarle los recursos económicos y técnicos necesarios, entre otros. La incorporación de la acción tutorial en el marco de las funciones del profesorado universitario, representa, sin duda, el replanteamiento de muchas actitudes y competencias docentes. De la misma manera que la incorporación de la acción tutorial en el marco institucional de una universidad, representa la adecuación de sistemas o áreas de gestión para consolidar esta estrategia y aprovechar su potencialidad en beneficio de la propia institución.

En este sentido, la acción tutorial también es un importante elemento dinamizador de la función docente del profesorado y organizativa de la universidad.

Además es oportuno señalar que en este momento en la UNAM se está viviendo un proceso para impulsar la tutoría, pudiendo considerarse como una nueva etapa el reciente acuerdo de Rectoría que establece “El sistema institucional de bachillerato y licenciatura de los sistemas presencial, abierto y a distancia de la UNAM”, publicado en la *Gaceta* de la UNAM (*Gaceta UNAM*, 2013).

Algunas de las características y componentes del sistema institucional de tutoría incluidos en el acuerdo de Rectoría y más explícitamente, en los lineamientos del sistema institucional, publicadas en la misma fecha, se precisa lo que debe entenderse por

sistema institucional, programa institucional y plan de acción; además se señala que las entidades académicas donde se imparte docencia de bachillerato y licenciatura deberán apearse a esos lineamientos.

El Sistema Institucional de Tutoría (SIT) es definido como el conjunto de acciones articuladas para el desarrollo de los programas institucionales de tutoría (PIT) y sus respectivos programas de acción (PAT).

**Descripción de la tutoría.** El Programa Institucional de Tutoría (PIT) en la FES Zaragoza, surgió de la voluntad institucional e interés de las autoridades de la misma, al promover las condiciones normativas, laborales, financieras, administrativas y de gestión, que garantizaran una relación académica permanente entre los tutores y los alumnos.

Para ello, las autoridades de la FES Zaragoza han colaborado a facilitar las condiciones necesarias para la promoción entre el profesorado y los alumnos sobre las ventajas académicas que conlleva el programa, igualmente, han impulsado el ejercicio colegiado de la actividad docente para fortalecer el trabajo académico en la tutoría; por ejemplo, los Encuentros Anuales de Tutores; donde ha sido posible intercambiar inquietudes, experiencias y propuestas para fortalecer el plan de acción tutorial.

Asimismo, el apoyo de la gestión para la permanente articulación entre las distintas instancias de apoyo académico y administrativo -jefaturas de carrera, servicios escolares, áreas que comprenden la formación integral de los estudiantes, educación continua, entre otras-, colaboración que resulta indispensable para la operación del programa.

No está por demás aclarar que para la implantación del PIT, se llevó a cabo el análisis de la situación de los indicadores académicos prevalecientes, así como, la aplicación de instrumentos de diagnóstico para identificar las necesidades reales de los estudiantes, asimismo, se efectuó el análisis de los servicios con los que se contaba y que

debían de articularse para la atención de las necesidades de los estudiantes.

También, se promovieron modificaciones normativas en los instrumentos de evaluación institucional (Programas de Estímulos) a fin de incorporar la tutoría ejercida en el nivel licenciatura.

Un elemento no menos importante, es el apoyo permanente a la difusión del Programa de tutoría, en los diversos espacios de comunicación como los cursos de bienvenida, inducción o propedéuticos dirigidos a los estudiantes de primer ingreso, así como a través de medios informativos impresos y electrónicos con que cuenta la Facultad.

Cabe mencionar que un rasgo distintivo del PIT de la FES Zaragoza, ha sido propiciar en los tutorados la formación integral con una visión humanista que inculca valores, actitudes y hábitos. Para este fin, se creó un programa de formación de tutores en el marco de la estructura institucional que retomara al humanismo como el sustento teórico de los contenidos éticos y morales que reciben los tutores en dicho programa.

En Zaragoza, consideramos que la educación orientada a la formación integral con una visión humanista, constituye el mecanismo que propicia el logro de la realización personal del tutorado.

El PIT de la FES Zaragoza, se fundamenta teóricamente en el humanismo universal en tanto éste es entendido como un saber y “una experiencia que no se circunscribe a un momento histórico, a unos pensadores, a un pueblo y a una determinada cultura. Comprende todos aquellos tiempos y lugares en los que, con todas sus variantes históricas y culturales, prevalece” (González, 1997)

Estamos convencidos que haber adoptado el humanismo como fundamentación teórica del programa de tutoría, contribuirá a borrar las diferencias que, en cuanto a posibilidades de autorrealización, existe entre el universo de estudiantes. Y también que esta perspectiva humanista ayudará “a crear las condiciones para posibilitar el desarrollo pleno del potencial humano (y así los estudiantes) consigan culminar sus estudios, desarrollando

una aceptable capacidad de autodeterminación para responsabilizarse y controlar su propio aprendizaje” (Fresán, 2005).

El PIT de la FES-Zaragoza, atiende aspectos cognitivos, afectivos y sociales de los alumnos de las siete licenciaturas de la Facultad, por lo que considera a la tutoría como *“un conjunto de actividades psicopedagógicas que tienen como propósito acompañar y apoyar a los alumnos durante su proceso de formación integral, orientándolos a partir del conocimiento de sus necesidades académicas, así como de sus inquietudes y aspiraciones profesionales. Promueve la disciplina en el trabajo y estimula la motivación del estudiante hacia su proceso formativo; fortalece sus habilidades para aprender a aprender y convertirse en aprendiz autónomo. Es una opción complementaria que no sustituye las tareas del docente frente a grupo”* (Gómez, 2012).

Asimismo, en el PIT de la FES-Zaragoza, al tutor se le concibe o define como *“un profesor responsable, con vocación docente, principios éticos y morales e interesado en ayudar a los alumnos en el mejoramiento de sus experiencias académicas. Posee habilidades y capacidad para organizar el trabajo, desempeñarse con disciplina, escuchar con atención, así como facilidad de interactuar con respeto y compromiso”* (Gómez, 2012).

Cabe señalar que, los docentes que participan en el PIT tienen la categoría contractual de profesor de asignatura, profesor de tiempo completo, e inclusive académico-administrativo, asimismo los grados académicos con que cuentan los tutores son de doctorado y maestría, actualmente se cuenta con 378 tutores formados y con nombramiento.

Existen varias estrategias o modalidades para desarrollar un programa de tutoría, en el PIT de la FES-Zaragoza la modalidad adoptada fue la tutoría individual o personalizada.

La asignación del número de alumnos por tutor, está en función de la disponibilidad del tiempo que éstos puedan dedicarle a la tutoría. Siendo un promedio aproximado de 4 a 6

alumnos por tutor. El número de alumnos becarios en tutoría es de 2518.

En términos generales, se les recomienda que por lo menos atiendan a cada uno de sus tutorados una hora al mes, distribuida en dos sesiones de treinta minutos cada quince días, sin descartar la posibilidad que según las necesidades de los tutorados a veces serán necesarias más sesiones.

Esta modalidad tiene una base humana, ya que nace del clima de confianza entre el alumno y el profesor-tutor; este modelo permite al profesor conocer las características de cada alumno y posibilidades de rendimiento, a fin de potenciarlas al máximo y de contribuir al desarrollo integral de su personalidad y adaptación al entorno social y profesional, le permite ayudarlo personalmente y orientarlo en la planificación y ejecución de sus tareas escolares. Esta tutoría supone un compromiso más profundo tanto por parte del tutor como por parte del estudiante, ya que abarca temáticas de índole intelectual, afectiva, social, académica, profesional, institucional, entre otras.

**Evaluación.** La incorporación de la tutoría a las actividades académicas de IES ha requerido de la construcción de un sistema de evaluación, con el objetivo de observar fortalezas y áreas de oportunidad, los instrumentos de medición se elaboran con el propósito de valorar el desarrollo del programa; cada pregunta se enfoca a lo que se desea saber y los resultados se obtienen de acuerdo al enfoque de la pregunta (ANUIES, 2000a).

Para obtener con mayor eficacia este propósito, es necesario llevar a cabo procesos de evaluación, por lo que éstos deberán ser asumidos como inherentes al proceso educativo, *“como la mayor garantía para asegurar la buena marcha del proyecto de desarrollo de toda dependencia educativa y conseguir la optimización de la calidad educativa”* (García, 1998).

Es importante referir que la evaluación involucra a diversos actores y puede darse en distintos niveles; en la medida que sea incluyente y participativa, arraiga y logra la



aceptación de los evaluadores y evaluados y propicia la comprensión integral de los procesos que conforman el quehacer universitario.

En el PIT de la FES-Zaragoza se han diseñado instrumentos para que los tutores y tutorados evalúen la tutoría desde tres ámbitos: Evaluación del tutor, Evaluación del PIT y Autoevaluación como tutor o tutorado, cabe señalar que los resultados de las evaluaciones han aportado información a través de la cual se ha iniciado un proceso de mejora de los diferentes ámbitos.

Como ya se mencionó, en la FES-Zaragoza se realiza anualmente un Encuentro de Tutores; dentro de las actividades del mismo, se lleva a cabo la evaluación del proceso tutorial por parte de los docentes que acuden a esa actividad. Se aplica un cuestionario, pero además se han elaborado guías de discusión, que se trabajan en equipos con profesores de las siete carreras de la Facultad.

En un estudio realizado con el análisis de los resultados de los Encuentros del 2007, 2008, 2009, 2010 y 2011, se observó que durante esos cinco años, la mayoría de las encuestadas son mujeres (69%) escenario esperado, debido a que, de la totalidad de los docentes tutores que participan en el programa la mayoría son del sexo femenino.

Respecto a los años de antigüedad docente de los encuestados, la mayor frecuencia se encontró en el rango de 26 a 30 años; situación que muestra una mayor experiencia docente, factor importante para desempeñar la función de tutor, sin embargo la inclusión de docentes con menor antigüedad, ha sido considerada necesaria para el fortalecimiento del PIT.

La maestría es el nivel académico más frecuente de los participantes (250) y la licenciatura ocupa el segundo lugar (176); es significativo resaltar, que el 67% de los tutores participantes tienen estudios superiores a la licenciatura; situación que muestra el interés de los docentes en su formación y la experiencia vivida, puede ser un elemento para orientar e incentivar a los

tutorados en la educación continua a lo largo de la vida.

Referente a las actividades que realiza el tutor en su plan de acción tutorial, se observó que la orientación sobre estrategias de estudio, se ha incrementado durante los dos últimos años. Es evidente que, es una de las funciones importantes del tutor, sin embargo debe reflexionarse respecto a la necesidad de establecer estrategias al interior del PIT, para que los tutores favorezcan la formación integral de los estudiantes.

Respecto a la participación de los alumnos en la evaluación del PIT, se aplica en línea un cuestionario, también se analizan las trayectorias de los becarios.

Algunos de los resultados de los cuestionarios aplicados a los alumnos, señalan que el 88% de los tutores conocen la normatividad de la Facultad y el 77% tiene conocimientos de los apoyos que ofrece la institución.

Acerca de las actitudes del tutor, la mayoría de ellas han sido calificadas como excelentes, cabe destacar el respeto (79%), la atención (76%), la cordialidad (80%), y la colaboración (80%). Referente a las actividades que fomentó el tutor, el 85% señaló las académicas.

El 36.5% señaló como obstáculo para llevar a cabo las sesiones de tutoría la incompatibilidad de horarios y el 41.7% la carga académica excesiva.

A pesar de que algunos de los resultados antes mencionados son favorables al PIT, consideramos necesario redoblar esfuerzos para fortalecer la evaluación de las estrategias y acciones llevadas a cabo dentro del programa que realimenten y dirijan de manera efectiva la toma de decisiones, de forma tal que evolucione dando respuesta a las necesidades emergentes de formación y superación de los tutores dentro de un contexto macro y micro estructural de la Institución.

También se han realizado seguimiento de indicadores como es la eficiencia terminal.

#### Eficiencia terminal

Carrera	2002	2010	Diferencia porcentual
Biología	2.3	21.3	18.9
Enfermería	50.0	65.8	15.8
Ingeniería	3.6	13.9	10.3
Química	42.2	53.8	11.6
Psicología	6.7	18.9	12.1

Fuente Servicios Escolares

Aquí se observa que la diferencia porcentual se incrementó del año que se implantó el programa en el 2002 comparativamente con el año 2010.

Otro indicador considerado ha sido la regularidad académica de los alumnos becarios. Sin embargo consideramos pertinente continuar con los estudios de trayectorias académicas de los estudiantes.

### Conclusiones

Consideramos, que a través del tiempo transcurrido desde la implantación del programa se han realizado acciones conducentes a cumplir el objetivo general planteado en el mismo, que es el de: “*Elevar la calidad del proceso educativo proporcionando atención personalizada a los alumnos de las siete licenciaturas de la Facultad*”, sin embargo, el mejoramiento de la calidad, pertinencia e impacto de la educación superior debe ser una tarea permanente y compartida.

El impulso que se está dando en la actualidad a la tutoría en la UNAM y la publicación de líneas rectoras nos lleva a replantearnos nuevas acciones y ajustes pertinentes al PIT de nuestra Facultad.

### Referencias

ANUIES. (2000a). Evaluación del desempeño docente del personal académico. Análisis y propuesta de metodología básica. Serie Investigaciones.

ANUIES. (2000b). Programas Institucionales de Tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación

superior. ANUIES. Colección de Biblioteca de Educación Superior.

ANUIES. (2006). Consolidación y avance de la educación superior en México: ANUIES.

CRES. (2008). *Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES)*. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, IESALC: Cartagena de Indias, Colombia, IEASALC-UNESCO.4 a 6 de junio.

Fresán, O M. (2005). Apuntes para la construcción del marco conceptual de los Programas Institucionales de Tutoría (PIT), en Rubén González Ceballos, Alejandra Romo López (Compiladores). *Detrás del acompañamiento ¿Una nueva cultura docente? México, Universidad de Colima ANUIES.* (2005). Evaluación del desempeño docente del personal académico. Análisis y propuesta de metodología básica. Serie Investigaciones.

Gaceta UNAM. (2001). Convocatoria BECAS-PRONABES, (3,498), 5 noviembre, p 23.

Gaceta UNAM. (2013). Lineamientos del Sistema Institucional de Tutoría de Bachillerato y Licenciatura, en los Sistemas Presencial, Abierto y a Distancia en la UNAM. (4,516), 23 mayo, pp 29-31.

García, R. J.M. (1988). Una aproximación empírica al estudio del constructo: Competencia Docente del profesor universitario. Universidad Complutense de Madrid.

Gómez, G.Y.L., Palestino, E.F., González, F.M.V. (2012). *Una década de experiencia tutorial en la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM*. En Sara Cruz Velasco (Coord.), *Experiencias de Tutoría en la UNAM: Avances y Retos* (pp. 49-68). México: DGOSE, UNAM.

González, J. (1997). *El ethos, destino del hombre*. México: UNAM-FCE.

Mendoza, N.V.M. (2011). Plan de Desarrollo Institucional 2010-2014 FES Zaragoza. México: FES Z, UNAM.

Narro R.J, Arredondo G.M. (2013). La tutoría: un proceso fundamental en la formación de los estudiantes universitarios. *Perfiles Educativos* vol. XXXV, núm. 141, IISUE-UNAM

Polo, M. (2011). “Retos y prospectiva de innovación en educación superior” en Medina, Lourdes y Guzmán Laura (comp.), *Innovación curricular en Instituciones de Educación Superior*. pág. 19. México, Ed. ANUIES.

Romo, L.A. (2011). *La Tutoría. Una estrategia innovadora en el marco de los programas de atención a estudiantes*. México: ANUIES.

## **RELACIONES ENTRE LOS RESULTADOS DEL SISTEMA DE VALORACIÓN DE CONDUCTAS ORIENTADAS AL ESTUDIO (SIVACORE) Y EL ABANDONO Y EL REZAGO ESCOLAR DE ESTUDIANTES DE LA FACULTAD DE INGENIERÍA DE LA UNAM**

Línea Temática: Prácticas para reducir el abandono: acceso a la educación superior, integración a las instituciones e intervenciones curriculares.

MEDINA MORA E., Pablo

Facultad de Ingeniería UNAM - México

[pabme@unam.mx](mailto:pabme@unam.mx)

**Resumen.** En este trabajo se presenta un análisis de las conductas al estudio asociadas al rezago y al abandono escolar de los estudiantes de la Facultad de Ingeniería. Se analiza el avance escolar y el abandono, de estudiantes de las generaciones 2010 a 2013 en función a sus resultados en el Sistema de Evaluación de Conductas Orientadas al Estudio (SIVACORE), instrumento que recoge información de las estrategias de aprendizaje y hábitos de estudio de los alumnos de primer ingreso. Los resultados revelan semejanzas y diferencias entre el perfil asociado al rezago escolar y el perfil asociado al abandono escolar. Las semejanzas tienen que ver con conductas de dedicación y cumplimiento, como son la asistencia a clases y la entrega puntual de tareas y trabajos. Y las diferencias son, por un lado, en conductas de autorregulación, que intervienen en el rezago y no en el abandono, y la definición vocacional e integración social, que se asocian al abandono y en menor medida al rezago.

**Descriptores o Palabras Clave:** Rezago escolar, Abandono escolar y Conductas de estudio

Uno de los cuestionarios que se aplica a los estudiantes de nuevo ingreso a la Facultad de Ingeniería es el *Sistema de Valoración de Conductas Orientadas al Estudio* (SIVACORE), que produce un perfil de estrategias, hábitos y actitudes escolares, compuesto por 7 escalas: iniciativa, organización, motivación, integración, autorregulación, concentración y administración del tiempo.

Estudios realizados han mostrado que los resultados del SIVACORE tienen relación con el rendimiento escolar de nuestros estudiantes. En particular, se ha comprobado que la escala de «concentración» se asocia de manera significativa con los resultados del examen diagnóstico y la de «organización» (antes «aplicación») con las calificaciones de actas de las

asignaturas curriculares (Cano Salazar y Medina Mora, 1999).

Otros estudios han puesto en evidencia relaciones entre los resultados del SIVACORE y la escolaridad de los padres (Medina Mora, 2012) y así mismo se han identificado perfiles significativamente diferentes entre los estudiantes procedentes de la Escuela Nacional Preparatoria, el Colegio de Ciencias y Humanidades y otros bachilleratos (Medina Mora, 2012).

Recientemente se delimitó un conjunto de conductas de estudio asociadas al avance escolar, en particular se identificaron 18 de los 90 reactivos del SIVACORE, que significativa y sistemáticamente están asociados al número de créditos que los estudiantes van alcanzado conforme transcurren los semestres desde el inicio de su carrera (Medina Mora e Ibarra García, 2012).

Identificar estas conductas ha sido útil para las labores de orientación educativa.

En el presente trabajose extiende el análisis de las 18 conductas asociadas al avance (o rezago) escolar, mediante la representación de sus correlaciones y se efectúa un primer análisis de los reactivos del SIVACORE asociados al abandono escolar. El propósito es comparar las conductas asociadas al rezago con las conductas asociadas al abandono.

## MÉTODO

### Instrumento

El SIVACORE es un instrumento psicométrico con 20 años de desarrollo en la Facultad de Ingeniería de la UNAM. Sus antecedentes son el cuestionario sobre hábitos de estudio elaborado por Díaz Vega (1983) y el Sistema de Autoevaluación de Hábitos de Estudio Asistido por Computadora, SAHE desarrollado por Adam (1991) y Olguín y cols. (1991).

Se trata de un cuestionariobasado en el auto reporte, compuesto por 90 reactivos (Anexo I), con cuatro opciones de repuesta («siempre», «frecuentemente», «raras veces» y «nunca») que produce reportes y orientaciones diferenciados para los estudiantes. En el Anexo II se presenta un ejemplo del informe que se entrega a los estudiantes.

Los reactivos se agrupan en 7 escalas, basadas en el análisis factorial, con coeficientes de confiabilidad superiores a 0.75 y un sistema de calificación por normas.

### Estudiantes

En los años recientes el SIVACORE se ha aplicado a 12,074 estudiantes de primer ingreso a la Facultad de Ingeniería de la UNAM, cifra que constituye el 97.5% de los estudiantes de las generaciones 2010 a 2012.

Generación	Aplicaciones
2010	2,322
2011	2,375
2012	2,442
2013	2,421
2014	2,514

De estos estudiantes se tienen registros escolares de rendimiento académico (avance escolar y promedio) e inscripción (asignaturas en que se inscribe) de cada semestre que ha transcurrido desde su ingreso.

### Procedimiento

En el presente trabajo, se define el *avance escolar*, en términos del número de créditos alcanzados cada semestre y el abandono se delimita mediante dos condiciones: 1) haber estado inscrito en primer semestre 2) no haberse inscrito, en lo absoluto, hasta la fecha.

En el análisis de avance escolar no se incluyen los estudiantes de la generación 2014 dado que están cursando su primer semestre y en el análisis de abandono no se incluyen las generaciones 2014 ni 2013, al considerar únicamente las que tienen al menos cuatro semestres de haber ingresado.

El procedimiento consistió en identificar los reactivos del SIVACORE cuyas distribuciones de respuesta se asocian unidireccional y significativamente, con el avance escolar y con el abandono escolar,

reactivo por reactivo, generación por generación y semestre por semestre.

Los análisis de rezago se realizaron mediante comparación de medias del número de créditos alcanzados por los distintos grupos según su respuesta en cada reactivo. Los análisis de abandono se realizaron mediante la comparación de medias en la calificación de cada reactivo de los grupos que continúan en comparación con los que no continúan. En ambos casos se utilizó la prueba *Anova* y se seleccionaron únicamente resultados de diferencias asociadas a una alfa inferior a 0.01.

## RESULTADOS

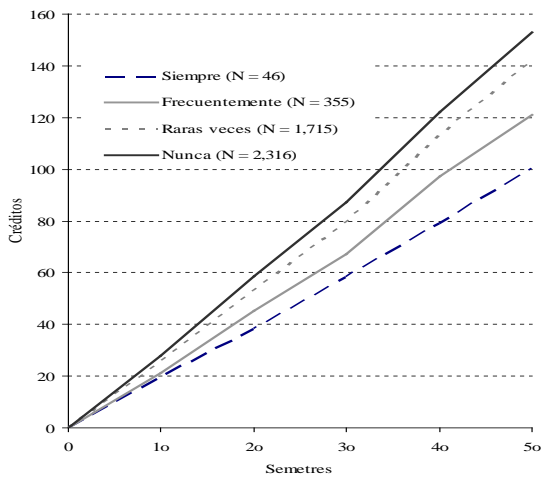
Como resultado de los análisis estadísticos mencionados, se ha obtenido que los reactivos del SIVACORE que mejor predicen el avance escolar de los estudiantes de la Facultad de Ingeniería, son los que se refieren en la Tabla 1.

A manera de ejemplo en la Figura 1 se ilustra el avance escolar (créditos alcanzados, en los primeros semestres de la carrera), de los estudiantes de generación 2010 en función a sus respuestas en uno 18 reactivos de los reactivos identificados, en este caso el reactivo 38.

Tabla 1 Reactivos del SIVACORE asociados al avance escolar

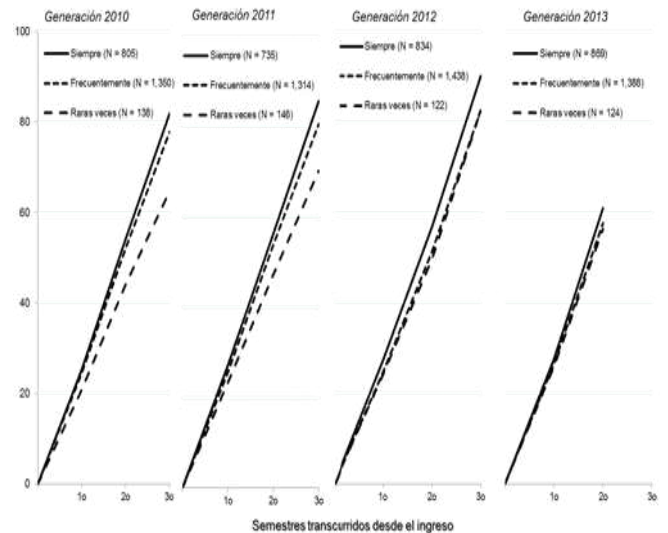
- 3 Falto a clases
- 6 Copio a mis compañeros las respuestas a los ejercicios que pide el profesor
- 8 Intento aprovechar al máximo mis estudios
- 16 Pido prestados apuntes porque los míos son malos
- 17 Me quedo con dudas por temor a preguntar al profesor
- 23 Mis profesores tienen buena opinión de mí como estudiante
- 37 Practico lo aprendido
- 38 En los exámenes sucede que me preguntan temas que no revisé
- 39 A la hora de estudiar para examen, lamento no tener los apuntes de clase
- 40 Entrego puntualmente trabajos y tareas que dejan los profesores
- 47 Me siento frustrado(a) como estudiante
- 51 Dedico suficiente tiempo fuera de clase para estudiar mis materias
- 59 Estudio sólo para pasar los exámenes
- 65 Mis compañeros tienen una buena opinión de mí como estudiante
- 71 Participo en clase
- 74 Me agrada ayudar a estudiar a mis compañeros
- 82 Al estudiar distingo claramente el qué, cómo y por qué de las cosas
- 90 Me concentro plenamente cuando estudio

«En los exámenes sucede que me preguntan temas que no revisé»



**Figura 1.** Avance escolar de los estudiantes de la generación 2010 según sus respuestas al reactivo 38 del SIVACORE

Al estudiar distingo claramente el qué, cómo y por qué de las cosas



**Figura 2.** Avance escolar de los estudiantes de las generaciones 2010 a 2013 según sus respuestas al reactivo 82 del SIVACORE

El mismo patrón se observa en el avance escolar de los alumnos de las generaciones 2011 a 2013 y en los 17 reactivos restantes. En la Figura 2 se ilustra el comportamiento correspondiente del reactivo 82.

Por lo que respecta al abandono, mediante los análisis estadísticos realizados, se detectaron 16 reactivos asociados significativamente a continuar o no continuar los estudios, mismos que se presentan en la tabla 2

Tabla 2 Reactivos del SIVACORE asociados al abandono escolar

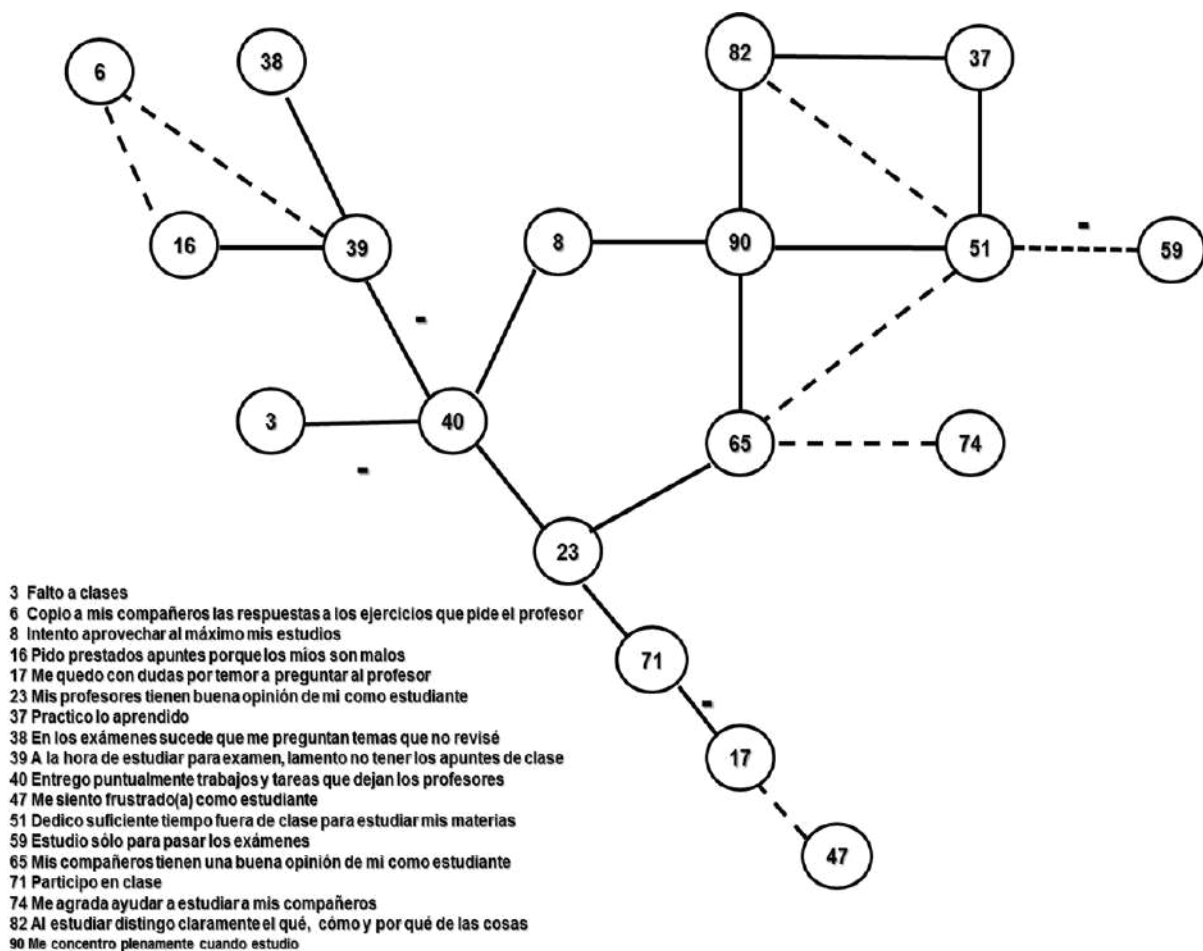
- 3 Falto a clases.
- 4 Tomo apuntes en clase.
- 5 Aspectos emocionales o personales me impiden concentrarme en el estudio.
- 11 Me resulta difícil tomar decisiones respecto a mis estudios.
- 14 Encuentro agradable el ambiente de mi escuela.
- 16 Pido prestados apuntes a mis compañeros porque los míos son malos.
- 23 Mis profesores tienen una buena opinión de mí como estudiante.
- 32 El trabajo que voy a realizar como profesional me parece interesante y creativo.
- 39 A la hora de estudiar para los exámenes, lamento no tener los apuntes de clase.
- 40 Entrego puntualmente las tareas o trabajos que dejan los profesores.
- 45 Me presento a clase puntualmente el primer día de actividades.
- 47 Me siento frustrado (a) como estudiante.
- 52 Al iniciar el semestre defino claramente mis objetivos escolares.
- 57 Siento que el día no me rinde para terminar mis actividades escolares.
- 65 Mis compañeros tienen una buena opinión de mí como estudiante.
- 88 Tengo una carpeta o cuaderno para cada una de las asignaturas.

## ANÁLISIS

Como puede verse en estos conjuntos de reactivos, hay conductas asociadas exclusivamente al rezago escolar, otras asociadas exclusivamente al abandono escolar y otros que son comunes al rezago y abandono escolares.

El grafo de relaciones, que representa las correlaciones altas y moderadas y positivas y negativas entre los 18 reactivos asociados al avance (y rezago) escolar, es útil para analizar las conductas en su conjunto. Este grafo presenta en la Figura 3.

**Figura 3** Grafo de las relaciones entre los reactivos del SIVACORE asociados al avance escolar



En este grafo se observa un núcleo central compuesto por cinco reactivos (8, 40, 90, 23 y 65) y dos sectores, uno del lado izquierdo, al que se denominará “Sector A”, compuesto por 10 reactivos (6, 38, 16, 39, 3, 40, 23, 71, 17 y 47) y otro del lado derecho, al que se denominará “Sector E”, compuesto por 7 reactivos (82, 37, 90, 51, 59, 65 y 74). Las conductas del sector “A” se asocian al término «Alumno» y las del sector “E” al de «Estudiante»

Al comparar las listas de reactivos asociados a ambos, al rezago y al abandono, se identifican reactivos del “Sector A”, referidos a conductas que tienen que ver con asistir a clase, cumplir puntualmente con las tareas y trabajos que dejan los profesores y llevar los apuntes de clase al día.

Por otro lado, las conductas que únicamente tiene que ver con rezago y no con abandono son las conductas ubicadas principalmente en el “Sector E” y que tienen que ver con formularse el qué, cómo y por qué de lo que se estudia, y estudiar no solo para los exámenes, practicar lo aprendido..

Por último, entre las conductas exclusivamente asociadas al abandono, sobresalen tres: «aspectos emocionales o personales me impiden concentrarme en el estudio», «me resulta difícil tomar decisiones respecto a mis estudios» y «encuentro agradable el ambiente de mi escuela».

## CONCLUSIONES

Cuestionarios como el SIVACORE permiten identificar factores asociados al rezago y abandono escolar. Factores comunes (asistencia y puntualidad), específicos del rezago (cumplimiento y autorregulación) y

específicos del abandono (definición vocacional e integración escolar).

Se trata de conductas que influyen en el desempeño de los estudiantes, pero no de manera aislada, sino en combinación unas con otras y con muchos otros factores remotos e inmediatos, y personales, familiares, escolares, sociales, etc. en la vida de los estudiantes (Martínez Rizo, 2004).

En la Facultad de Ingeniería de la UNAM se realizan diversas prácticas para favorecer la retención y el avance escolar de los estudiantes. El SIVACORE contribuye en algunas de estas prácticas, en particular brinda información y elementos de intervención para la tutoría inicial (Loreto y Núñez, 2012)

## Referencias

- Adam, S. F. (1991). Sistema de Autoevaluación de Hábitos de Estudio asistido por computadora. Tesis para obtener el título de Ingeniero en Computación, Facultad de Ingeniería UNAM
- Cano Salazar, M. E. y Medina Mora E., P. (1999). Interpretación de resultados del cuestionario sistema de valoración de conductas orientadas hacia el estudio (SIVACORE) aplicado a alumnos de la Facultad de Ingeniería, trabajo presentado en el Congreso Nacional COPEI-99 “Innovaciones tecnológicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje”
- Díaz, V. J.L. (1992) Aprende a estudiar con éxito. México, Editorial Trillas.
- Loreto Miranda, C y Núñez Núñez, G. Propuesta de un taller extracurricular para estudiantes basado en los resultados del *Sistema de Valoración de Conductas Orientadas al Estudio*
- Martínez Rizo, F. (2004). Esquema general de factores de rendimiento escolar. En Castañeda Figuerías, S. Educación, aprendizaje y cognición. Teoría en la práctica. México: Manual Moderno.



Medina Mora E, P. (1997). Sistema de Valoración de Conductas Orientadas al Estudio (SIVACORE) Trabajo presentado en el Congreso Nacional, COPEI-97, "Educación en ingeniería y desarrollo sustentable", del 26 al 29 de noviembre de 1997, Morelia, Mich., México.

Medina Mora E, P. (2012), Rendimiento escolar de los estudiantes de la Facultad de Ingeniería, según bachillerato de procedencia. Trabajo presentado a la Comisión de Vinculación de la Facultad de Ingeniería con el Sistema de Bachillerato, Escuela Nacional Preparatoria, 19 de enero de 2012.

Medina Mora E, P. e Ibarra García, E.(2012), Conductas de estudio que favorecen el rendimiento escolar de los estudiantes en las asignaturas de ciencias básicas en la Facultad de Ingeniería de la UNAM. Trabajo presentado en V Foro Nacional de Enseñanza de la Ciencias Básicas, Facultad de Ingeniería UNAM.

Olguín, A., Casamadrid y Medina Mora (1991). Sistema de Autoevaluación de Hábitos de Estudio (SAHE) (ponente). Séptima Conferencia Internacional: Las Computadoras en las Instituciones de Investigación y Educación. Instituto de Fisiología Celular, UNAM.

## ANEXO I

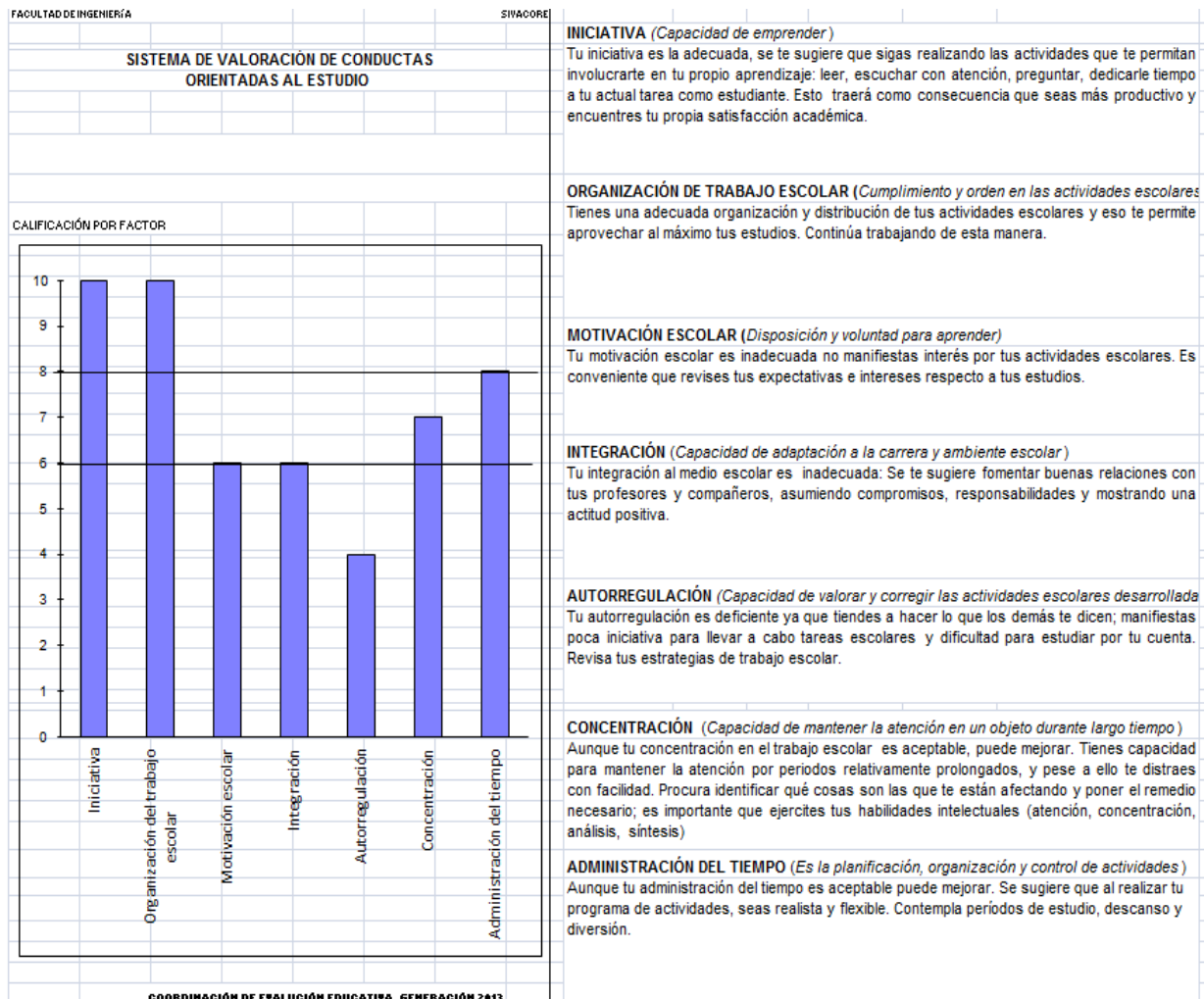
- 1.- Al leer lo hago de manera crítica y obteniendo mis propias conclusiones.
- 2.- Mantengo buenas relaciones con mis compañeros y maestros.
- 3.- Falto a clases.
- 4.- Tomo apuntes en clase.
- 5.- Aspectos emocionales o personales me impiden concentrarme en el estudio.
- 6.- Copio a mis compañeros las respuestas de los ejercicios que pide el profesor.
- 7.- Cuando estudio, repito mentalmente o en voz alta, y con libro cerrado, el material más relevante.
- 8.- Intento aprovechar al máximo mis estudios.
- 9.- Aprovecho adecuadamente las horas libres entre clases.
- 10.- Al leer mis apuntes, fácilmente distingo lo más importante para estudiar.
- 11.- Me resulta difícil tomar decisiones respecto a mis estudios.
- 12.- Al trabajar en equipo, me distraigo fácilmente en temas diferentes al estudio.
- 13.- Cuando estudio un texto, me hago preguntas para cerciorarme que lo he comprendido.
- 14.- Encuentro agradable el ambiente de mi escuela.
- 15.- Estoy consciente del tiempo que debo dedicar al estudio cada día.
- 16.- Pido prestados apuntes a mis compañeros porque los míos son malos.
- 17.- Me quedo con dudas por temor a preguntar al profesor.
- 18.- En la biblioteca, en lugar de estudiar, me distraigo fácilmente.
- 19.- Investigo o leo por mi propia iniciativa aspectos relacionados con mis materias.
- 20.- Conforme avanzo en mis estudios me convenzo que hice una buena elección profesional.
- 21.- Dejo para el último momento la realización de mis tareas escolares.
- 22.- Mis apuntes de clase están ordenados, limpios y legibles.
- 23.- Mis profesores tienen una buena opinión de mí como estudiante.
- 24.- En la clase pregunto por la hora.
- 25.- Al estudiar en un libro de texto, realizo los ejercicios que ahí se sugieren.
- 26.- Estoy convencido(a) de que me gusta ir a la escuela y estudiar.
- 27.- Tomo en cuenta todas mis materias cuando organizo mi tiempo.
- 28.- Tengo mis apuntes de clase limpios y ordenados.
- 29.- Me desvelo estudiando para los exámenes.
- 30.- En el lugar donde estudio hay ruidos que me distraen.
- 31.- Estudio con suficiente anticipación para los exámenes.
- 32.- El trabajo que voy a realizar como profesional me parece interesante y creativo.
- 33.- Planeo mis actividades escolares.
- 34.- Antes de entregar un examen, verifico ordenadamente mis respuestas.
- 35.- Para aclarar mis dudas, pregunto al profesor.
- 36.- Cuando estudio me distraigo fácilmente con otras cosas.

- 37.- Practico lo aprendido.
- 38.- En los exámenes sucede que me preguntan temas que no revisé.
- 39.- A la hora de estudiar para los exámenes, lamento no tener los apuntes de clase.
- 40.- Entrego puntualmente las tareas o trabajos que dejan los profesores.
- 41.- Me siento seguro (a) de mis conocimientos antes de iniciar un examen.
- 42.- Tengo presente mi horario de manera que sé cuál es la actividad planeada para determinada hora.
- 43.- Realizó más ejercicios que los que se me asignan
- 44.- Antes de ponerme a estudiar, me aseguro de tener lo necesario para realizar la actividad escolar (calculadora, goma, etc.)
- 45.- Me presento a clase puntualmente el primer día de actividades.
- 46.- Escribo de una manera legible y ordenada, mis respuestas en los exámenes.
- 47.- Me siento frustrado (a) como estudiante.
- 48.- Realizo con mis compañeros sesiones de estudio en equipo.
- 49.- Reviso mis apuntes oportunamente antes de entrar a clase.
- 50.- Me intereso por las materias que llevo este semestre.
- 51.- Dedico suficiente tiempo fuera de clase para estudiar mis materias.
- 52.- Al iniciar el semestre defino claramente mis objetivos escolares.
- 53.- Sólo estudio cuando tengo la presión de un examen.
- 54.- El lugar donde estudio tiene objetos que me distraen (fotografías, televisión, etc.).
- 55.- Para estudiar reviso libros adicionales a los que indica el profesor
- 56.- Considero que mis clases son interesantes.
- 57.- Siento que el día no me rinde para terminar mis actividades escolares.
- 58.- Contesto de manera clara y precisa las preguntas de los exámenes.
- 59.- Estudio sólo para pasar los exámenes.
- 60.- Escucho con atención lo que dice el maestro en clase
- 61.- Cuando me pongo a estudiar, hago caso omiso de lo que ocurre a mi alrededor.
- 62.- Copio los esquemas, ejemplos y anotaciones importantes que escribe el profesor.
- 63.- Utilizo una agenda y un reloj para organizar mis actividades.
- 64.- Mis apuntes son breves y concisos.
- 65.- Mis compañeros tienen una buena opinión de mí como estudiante.
- 66.- Mi escritorio o lugar de estudio está desorganizado.
- 67.- En un examen planeo mentalmente la respuesta antes de escribirla.
- 68.- Relaciono el tema estudiado con la vida diaria.
- 69.- Todos los días anticipo y programo las actividades que voy a realizar.
- 70.- Consigo oportunamente los libros y material que el maestro solicita en su clase.
- 71.- Participo en clase.
- 72.- Cuando estudio me concentro desde el principio.
- 73.- Elaboro cuadros sinópticos o resúmenes para sintetizar lo que leo.
- 74.- Me agrada ayudar a estudiar a mis compañeros.
- 75.- Tengo presente las fechas de inicio y terminación del semestre.
- 76.- Tengo un lugar organizado para guardar mis libros y útiles escolares.
- 77.- Mi antipatía por un profesor me impide aprender su materia.
- 78.- Mientras tomo notas pierdo puntos importantes de la explicación del maestro.
- 79.- Cuando estudio, elaboro resúmenes, utilizando mis propias palabras, sobre los temas expuestos en el libro.
- 80.- Evito inscribirme con los maestros que gozan fama de exigentes.
- 81.- Con anticipación al examen, reviso que tenga todo el material necesario para estudiar.
- 82.- Al estudiar distingo claramente el qué, cómo y por qué de las cosas.
- 83.- Me pongo muy nervioso (a) al presentar un examen.
- 84.- En clase descubro con facilidad las ideas principales del tema.
- 85.- Cuando tomo notas, hago cuadros y tablas para hacerlos más comprensibles.
- 86.- Me gusta participar en actividades escolares complementarias
- 87.- El tiempo me alcanza para estudiar y tener actividades recreativas.
- 88.- Tengo una carpeta o cuaderno para cada una de las asignaturas.
- 89.- Cuando tengo que estudiar me siento cansado (a) y con sueño.
- 90.- Me concentro plenamente cuando estudio.

**ANEXO 2**

**Sistema de Valoración de Conductas Orientadas al Estudio**

**Ejemplo de Informe**



## **IMPLANTACIÓN DE UN PROGRAMA DE MENTORÍA EN LA CARRERA DE INGENIERIA AUTOMATICA DEL INSTITUTO SUPERIOR POLITECNICO “JOSE ANTONIO ECHEVERRIA” DE CUBA.**

Línea Temática: Prácticas para reducir el abandono: acceso a la educación superior, integración a las instituciones e intervenciones curriculares.

VEGA CRUZ, Gilda  
FERRAT ZALDO, Ángel

Ministerio de Educación Superior de Cuba/Instituto Superior Politécnico "José Antonio Echeverría" - CUBA

e-mail: [gilda@tesla.cujae.edu.cu](mailto:gilda@tesla.cujae.edu.cu)  
[ferrat@tesla.cujae.edu.cu](mailto:ferrat@tesla.cujae.edu.cu)

**Resumen.** La experiencia en el Instituto Superior Politécnico “José A. Echeverría”, en particular en la carrera de Ingeniería Automática, muestra que la cantidad de estudiantes de primer año que no avanza hacia años superiores, por diversas razones, es una cifra muy alta a pesar de las medidas tomadas para garantizar la calidad de ingreso y de otras acciones aprobadas; como por ejemplo la realización de un curso introductorio en las primeras semanas del curso escolar y la posibilidad de promover con 2 asignaturas arrastres para todos los estudiantes. En estos resultados influyen significativamente los problemas con que arriban los estudiantes en asignaturas como Matemática y Física así como las carencias de habilidades para orientar adecuadamente su aprendizaje. Todos estos elementos apuntan a la conveniencia de introducir un programa de mentoría que facilite el tránsito del estudiante de primer año y así contribuir a atenuar el impacto del periodo de familiarización en los estudiantes de nuevo ingreso que implican cambios en hábitos, formas de conductas, niveles de exigencia académica, establecimiento de nuevas relaciones interpersonales y grupales, entre otros. Se espera que al iniciar formalmente el curso de las asignaturas propias de ingeniería, ya se haya logrado una cierta estabilidad que permita concentrarse mejor en los requerimientos del proceso docente-educativo, reduciéndose significativamente la dispersión debido a la variedad de elementos nuevos que se introducen sistemáticamente a lo largo de la carrera. El objetivo del presente trabajo es mostrar el diseño de un programa de mentoría que se concibe dentro de la estrategia de incrementar la atención personalizada como vía para resolver a las dificultades que presentan los estudiantes de primer año, de la carrera de Ingeniería Automática. El programa así diseñado permitirá que los mentores, estudiantes de 5to año de la misma carrera, obtenga también una mejoría en el desarrollo de su personalidad, incrementando su sentido de pertenencia y compromiso con la profesión, con las nuevas generaciones de profesionales de su misma carrera y con la propia universidad y en los telémacos, estudiantes de 1er año, se logre romper la barrera de los estudios universitarios desarrollando un mayor sentido de pertenencia y compromiso con la profesión y de forma general para la propia universidad y así una elevación de la retención escolar y una disminución del abandono.

### **Palabras Clave:**

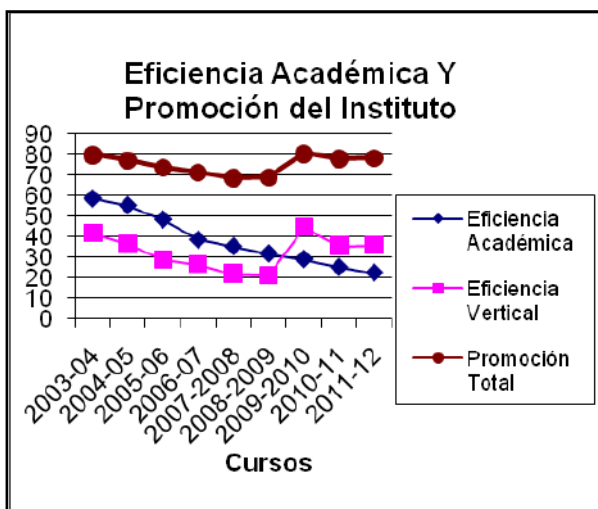
Retención, Mentoría, Compromiso, Pertenencia

## 1. Introducción

### Evaluación de Necesidades

La situación, con respecto a la posibilidades de éxito de los estudiantes del Instituto Superior Politécnico “José A. Echeverría” (ISPJAE), de Cuba siempre ha sido un problema que ha constituido objeto de profundo análisis por parte de su Consejo universitario, tomando en consideración que todas carreras que allí se estudian necesitan de una base sólida, sobre todo en la Matemática y la Física.

En la Fig.1 se muestra la serie histórica de promoción de los últimos 9 años, elaborada por los autores a partir de los Informes docentes (Consejo universitario, 2012) aprobados por el Consejo universitario del ISPJAE en los últimos 9 cursos académicos.



**Figura 1 Relación entre eficiencia académica y promoción del Instituto en los últimos 9 años**

#### Leyenda:

**Eficiencia Académica:** Porcentaje que se gradúan, respecto la matrícula inicial, en una cohorte.

**Eficiencia Vertical:** Porcentaje de estudiantes que se graduarían, respecto a la matrícula del curso, suponiendo la promoción para cada curso.

**Promoción Total:** Porcentaje de estudiantes que aprueban en cada curso, respecto a su matrícula.

Como se observa en la Fig.1, la promoción ha mostrado un importante incremento a partir del curso 2009-2010. En este resultado pesa significativamente una transformación ocurrida en las reglas de promoción establecidas por el Ministerio de Educación Superior de Cuba, aparecidas en la Resolución No. 120 /10. En esta Resolución se incluye la posibilidad de que el estudiante avance al siguiente año académico con asignaturas pendientes.

### 1.2 Análisis de las transformaciones aparecidas en la Resolución No. 120 /10 del Ministerio de Educación Superior de Cuba.

La Resolución No. 120 /10 es el Reglamento de organización docente de la educación superior .En la misma aparecen 12capítulos con 125 artículos, orientando y reglamentando la organización docente en todos los centros de este nivel de enseñanza en el país.

A continuación se presenta un análisis de los artículos que según los autores están más relacionados con el aumento de la retención. El primero de ellos es el Artículo 47 del Capítulo VI dedicado a la Promoción. Aquí aparece por primera vez la posibilidad de promover sin tener todas las asignaturas del año académico aprobadas.

**ARTÍCULO 47:** Los estudiantes matriculados en los cursos diurnos promoverán al año inmediato superior en los casos siguientes:

- Quando tengan aprobadas todas las asignaturas previstas en el año académico matriculado.
- Quando desapruében hasta dos asignaturas del año académico que cursa pertenecientes a períodos diferentes, las que podrán matricular como arrastre en el siguiente curso.

Los estudiantes solo podrán matricular dos asignaturas como asignaturas arrastres

correspondientes al año académico inmediato inferior. Si desapruban dos asignaturas en un mismo período (semestre) o más de dos asignaturas en el mismo curso, podrá valorarse la posibilidad de repetir el año académico, según establece el artículo 50 del citado Reglamento en el mismo Capítulo. Esta decisión se toma en la Consejo de dirección de la Facultad que atiende la carrera.

**ARTÍCULO 50:** Para autorizar a un estudiante a repetir un año académico, se tendrá en cuenta que sus resultados docentes no estén vinculados a una mala actitud ante el estudio y que posea una evaluación integral satisfactoria. Además, se analizarán los criterios del colectivo de año, y se podrán realizar las verificaciones que se estimen necesarias. El decano de la Facultad está facultado para autorizar o no al estudiante a repetir el año.

De la misma forma en ese Capítulo, el citado Reglamento establece la conducta a seguir con un estudiante que desde el 1er semestre presenta problemas docentes en el artículo 57.

**ARTÍCULO 57:** El estudiante matriculado en el curso diurno que acumule hasta cinco asignaturas desaprobadas en las convocatorias extraordinarias de los períodos académicos, podrá continuar sus estudios hasta finalizar el curso y examinar tres de las asignaturas desaprobadas en la convocatoria extraordinaria de fin de curso.

- a) Si aprueba estas tres asignaturas, promoverá con dos arrastres si estos son de períodos diferentes; si son del mismo período se analizará la posibilidad de repetir el año, si no ha agotado sus posibilidades de repitencia. De no concedérsele la repitencia, causa baja por insuficiencia docente.
- b) Si desapruaba al menos una de estas tres asignaturas, entonces se analizará la posibilidad de repetir el año, si no ha agotado las posibilidades establecidas para este tipo de curso; de lo contrario causa baja por insuficiencia docente.

Esta situación, junto con el hecho de la determinación del país desde el curso 2010-2011 de que, los estudiantes que aspiran a ingresar a la educación superior deben tener aprobados los exámenes ingreso a la misma de las materias de Matemática, Español e Historia ha significado un escenario más favorable para que los estudiantes puedan avanzar en sus estudios y ha repercutido en una disminución de las bajas como se ve en la Tabla No. 1

**Tabla No. 1 Causas de las bajas docentes de los últimos cursos.**

Curso	Causa de las Bajas en porciento				
	% Bajas	1	2	3	4
11-12	13,9	63.0	18.0	4.0	1.0
10-11	9,4	59.0	22.0	1.0	3.0
09-10	13,7	69.0	11.0	1.0	6.0
08-09	43,4	86.0	4.0	2.0	4.0

**Leyenda**

1. Insuficiencia Docente
2. Voluntaria
3. Inasistencia
4. Definitiva

Como se observa en la tabla No. 1, hasta el curso 08-09 la mayoría de las bajas han ocurrido por insuficiencias docentes, que en el caso de Cuba, está asociado a que el estudiante no podía avanzar a otro año académico por no tener aprobadas todas asignaturas del año que cursa.

Los problemas de base y la falta de adaptación de los estudiantes a las características de la Educación Superior han hecho que el Centro mantenga como vía para

la integración de los estudiantes a la educación superior un curso preparatorio para todos los estudiantes de nuevo ingreso.

Aunque las medidas adoptadas con la inclusión de la figura de asignatura arrastre (asignaturas no aprobadas en el año académico anterior y que se vuelven a matricular en el siguiente además de las del año correspondiente) y la impartición del curso preparatorio, han tenido un impacto positivo en los resultados de la promoción de los estudiantes de 1er año, éstos aun se han mantenido muy bajos como se observa en la Tabla No. 2

**Tabla No.2 Resultados de la promoción de 1er año**

Promoción de 1er año				
Curso	2007-08	2008-09	2009-10	2010-11
%	42,6	45,1	59,3	61,8

Esto apunta a la necesidad de establecer un programa de mentoría que contribuya a la atención más cercana a estas estudiantes sobre todo en las insuficiencias históricamente identificadas. El objetivo del presente trabajo es mostrar el diseño de un programa de mentoría que se concibe dentro de la estrategia educativa de incrementar la atención personalizada como vía para resolver a las dificultades que presentan los estudiantes de primer año, de la carrera de Ingeniería Automática

## 2. Diseño del programa de mentoría en la carrera de Ingeniería Automática en el Instituto Superior Politécnico "José Antonio Echeverría" de Cuba.

El programa se ha diseñado asumiendo la metodología propuesta en el libro Diseño y Desarrollo de Programas de Mentoring de Miguel A. Alonso García y otros (2012), así como por la experiencia adquirida por los autores en el Taller de Mentoría auspiciado por el Proyecto Alfa GUIA.

### 2.1. La población a la que va dirigida el programa de mentoría

La implementación del programa diseñado recién ha comenzado en el presente curso 2013-2014 (comenzando en septiembre del 2013) a un total de 147 estudiantes de nuevo ingreso de la carrera de Ingeniería Automática del Instituto Superior Politécnico "José A. Echeverría"

### 2.2. Objetivos generales del programa

En la elaboración de los objetivos del Programa se tuvo en cuenta la experiencia presentada por Carmen Sánchez Ávila, Directora de la Red de Mentoría en entornos universitarios de la Universidad Politécnica de Madrid en la VI Jornadas de Mentoring & Coaching Universidad-Empresa, Sánchez Ávila, (2011), definiéndose en nuestro caso los siguientes objetivos generales:

- Contribuir a atenuar el impacto del periodo de familiarización en los estudiantes de nuevo ingreso que implican cambios en los hábitos de estudio, en la utilización eficiente del tiempo, en formas de conductas, en los niveles de exigencia académica, en el establecimiento de nuevas relaciones interpersonales y grupales, entre otros.
- Activar conocimientos y habilidades matemáticas básicas e importantes para facilitar la comprensión en la continuidad temática de la disciplina Matemática, así como contribuir a reactivar o desarrollar procedimientos para la solución de problemas y razonamiento en matemática requeridos para iniciar los estudios de ingeniería.
- Contribuir a entrenar a los estudiantes para la realización de evaluaciones con el objetivo de incrementar las probabilidades de éxito en el primer año de su carrera en la Cujae.
- Contribuir a la formación de los estudiantes de 5to año como mentores de los estudiantes de nuevo ingreso, potenciando en ellos habilidades sociales, de relación, orientación y liderazgo extrapolables al desarrollo personal o profesional.

### 2.3. Tipo de mentoría que se utiliza

Se utiliza una mentoría formal. La National Mentoring Partnership (2005) identifica dentro de la mentoría formal dos tipos de programas, los programas uno a uno y los grupales. En nuestro caso, se utiliza un programa de mentoría grupal, en el cual los mentores son los estudiantes de 5to año de la carrera de Ingeniería Automática, que son 91 y los de nuevo ingreso en la misma carrera que son 147 estudiantes, que son los telémacos del programa.

#### **2.4. Estructuración del programa de mentoría**

El programa está estructurado en 3 niveles., el del coordinador, el de los mentores y el de los telémacos.

El programa se concibe dentro de la estrategia de incrementar la atención personalizada como vía para resolver a las dificultades que presentan los estudiantes de primer año, en cada una de las asignaturas. Esto significa que este programa debe verse integrado a las tutorías que deben establecerse a lo largo de la carrera una vez logrado que el estudiante avance a años académicos superiores.

La tutoría que le dará seguimiento al programa es concebida como la forma organizativa del proceso docente educativo que tiene como objetivo asesorar y guiar al estudiante durante sus estudios, para contribuir a su formación integral, realizando sistemáticamente acciones educativas personalizadas. En el programa propuesto el contenido de la mentoría estará dirigido esencialmente a la concreción de la estrategia educativa como respuesta a las principales necesidades de los estudiantes de nuevo ingreso, identificadas en su diagnóstico, caracterización y evaluación.

#### **2.5. Naturaleza del programa de mentoría**

El programa está dirigido a facilitar la integración de los estudiantes de nuevo ingreso de la carrera de Ingeniería Automática del Instituto Superior Politécnico "José Antonio Echeverría".

#### **2.6. Los resultados esperados para los mentores, los telémacos y para la organización.**

Los resultados esperados para cada protagonista del Programa serán los siguientes:

##### **Para los mentores:**

Contribución al desarrollo de su personalidad, incrementando su sentido de pertenencia y compromiso con la profesión, con las nuevas generaciones de profesionales de su misma carrera y con la propia universidad.

El trabajo de mentoría obliga al mentor a desarrollar capacidades de comunicación lo cual va a contribuir a su futura gestión en la producción y los servicios.

##### **Para los telémacos:**

Contribución al derribo de la barrera social y académica que produce la entrada a la universidad desarrollando mayor sentido de pertenencia y compromiso con la profesión y consigo mismo.

##### **Para la Organización.**

Creación de un ambiente favorable y de disminución del abandono y elevación de la retención escolar.

Elevación del compromiso de los estudiantes con la carrera.

#### **2.7. Período, horario, duración y frecuencia de las reuniones entre mentores y telémacos**

El programa se ejecuta durante el I semestre del curso escolar 2013-2014

El horario de los encuentros será negociado entre los mentores y telémacos.

La duración y frecuencia de las reuniones será de 2 horas semanales en principio aunque telémacos y mentores podrían contratar horas extras.

#### **2.8. Lugar de reuniones entre mentor y telémaco**



Las primeras reuniones se han realizado en los salones de clases y estas han sido planificados por el coordinador aunque los encuentros podrán desarrollarse en lugares que creen los participantes con condiciones idóneas para el intercambio franco y abierto.

### **2.9. Contenidos de las reuniones: temáticas concretas que se desea se aborden a lo largo del programa**

La orientación a los mentores por parte del coordinador del programa se realiza a través de la asignatura “Temas contemporáneos de la Práctica Pedagógica”, en el presente curso el coordinador será la profesora que imparte esa asignatura. La frecuencia de los encuentros es de uno a la quincena.

La formación y supervisión de los mentores constituyen la clave del éxito en el programa de mentoría diseñado, como plantaran Sánchez y col (2012) de aquí que en el Programa se conciba que en los encuentros entre el coordinador y los mentores se tenga en cuenta acciones de control y de aprendizaje, fundamentalmente siguiendo el programa de la asignatura Aprender a Aprender que reciben los estudiantes de 1er año.

Por la razón antes expuesta se ha asumido, para diseñar la formación de los mentores la propuesta para el desarrollo de las habilidades de estudio en la educación superior de la Dra. Becerra (Becerra, 2011) para el programa de la asignatura Aprender a Aprender.

Los temas contemplados en este programa son:

### **TEMA 1. PARTICULARIDADES DE LA ACTIVIDAD DE ESTUDIO.**

1. Orientación profesional para los estudios de una carrera de ingeniería.
2. Organización y planificación de la actividad de estudio.
3. Algunas propuestas que te pueden orientar a cómo enfrentar la matemática básica. ....

### **TEMA 2: ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE.**

1. Recursos que propician un aprendizaje más efectivo: las estrategias de aprendizaje.
2. Las estrategias de aprendizaje y su incidencia en la autorregulación del comportamiento.
3. Las estrategias auxiliares o de apoyo.
4. Determinación de lo esencial de un contenido.
5. Lectura con eficiencia.
6. Comunicación con eficiencia.
7. Las TIC como soporte de la comunicación interpersonal.

### **TEMA 3: CONTROL DE LA ACTIVIDAD DE ESTUDIO.**

1. La autovaloración como recurso básico para el desarrollo individual.
2. Preparación para las actividades evaluativas

#### **2.10. Difusión y Promoción del programa**

El programa se divulga por la Intranet de la carrera de Ingeniería Automática llamada Autonet y ha sido objeto de análisis en el colectivo de año compuesto por profesores y dirigentes estudiantiles de 5to año de la carrera.

#### **2.11. Evaluación del progreso y el éxito del programa**

La evaluación del progreso del Programa se hará a través del análisis a lo largo del semestre de la disminución de las bajas y de la elevación de la retención y de la promoción de los estudiantes de 1er año, en cantidad y calidad así como por la incidencia de los estudiantes de 5to año en estos resultados. .

#### **2.12. Protocolo para contactar regularmente con mentores y telémacos**

Se ha establecido un control quincenal por parte del coordinador del programa para evaluar el progreso de los telémacos y para indicar recomendaciones a los mentores. Siguiendo las indicaciones realizadas en el

curso de implementación se elaboran informes con los resultados esenciales del programa semanalmente.

### **3. Gestión del programa de mentoría**

#### **3.1. Selección del coordinador.**

El coordinador en este curso es la profesora de la asignatura “Temas contemporáneos de la Práctica Pedagógica” en el presente curso 2013-2014.

#### **3.2. Establecimiento de las políticas y los procedimientos.**

El diseño del programa se ha presentado en tres jornadas científicas y se han recogido criterios muy favorables de los colectivos de 1ero y el de 5to años, tanto por parte de directivos como de profesores. Además fue aprobado por ambos colectivos.

#### **3.3. Desarrollo de un plan financiero**

El programa tiene el respaldo institucional a través del pago de salario al coordinador y un estipendio a los mentores.

### **4. Implementación del Programa**

#### **4.1. Reclutamiento y Selección de mentores**

Los mentores se reclutaron en la primera semana de clases en el mes de septiembre del 2013 dentro de los estudiantes de 5to año de la carrera de Ingeniería Automática.

#### **4.2. Formación de mentores**

La orientación a los mentores por parte del profesor coordinador del programa se realiza a través de la asignatura “Temas contemporáneos de la Pedagogía”

La formación se realiza paralelamente a la ejecución del programa en encuentros quincenales de 4 horas.

#### **4.3. Selección de los telémacos**

Los telémacos se seleccionaron en la segunda semana de septiembre del 2013 durante la celebración del curso preparatorio.

#### **4.5. Criterios de emparejamiento de mentores y telémacos**

Los telémacos se agruparon en equipos para la ejecución del proyecto de Ingeniería Automática y esos mismos equipos son los equipos de trabajo para la mentoría. De la misma manera se han agrupado los mentores. Cada equipo de mentores atiende a un equipo de telémacos.

#### **4.6. Creación de los equipos. Contrato de compromiso. Plan de acogida**

Los equipos establecieron el contrato de compromiso en una actividad conjunta en la cual la profesora coordinadora presentó a los equipos de mentores y de telémacos. La primera tarea realizada fue la caracterización de los equipos de 1er año que constituyó el primer informe de los mentores.

#### **4.7. Plataforma informática**

Para la implementación del programa se ha habilitado en la Autonet una página con materiales de apoyo para los participantes que cuenta con conferencias, videos, estudio de casos y tareas de autoevaluación. Se utiliza la plataforma moodle en la intranet de la carrera, llamada Autonet.

### **5. Realización del Programa**

Se realiza durante todo el I semestre del curso 2013-2014, con posibilidad de extenderse a todo el año.

#### **5.1. Protocolos para la elaboración de informes de cada reunión**

Los protocolos para los informes ya están elaborados y comienzan a utilizarse por los mentores.

#### **5.2. Supervisión de los mentores**

La supervisión de los mentores se realiza por la profesora coordinadora semanalmente con la presentación de los informes de cada mentor del progreso de sus telémacos.

### **6. Finalización del programa.**

El programa debe concluir con la valoración del progreso de sus telémacos y el desarrollo de los mentores.

## 7. Evaluación del programa: indicadores y técnicas cualitativas y cuantitativas

La evaluación del programa se realizara al final del semestre con la valoración del progreso de cada telémaco en el orden académico así como en su comportamiento social. Se realizará de la misma forma una evaluación de las acciones realizadas por los mentores lo que constituirá la calificación obtenida en la asignatura “Temas contemporáneos de la Practica Pedagógica”

## 8.-Conclusiones

La puesta en práctica en el curso académico 2013-2014 del Programa de Mentoría diseñado en la carrera de Ingeniería Automática del Instituto Superior Politécnico “José A. Echeverría” permitirá:

- Mejorar la estrategia de incrementar la atención personalizada a los estudiantes de nuevo ingreso como vía para resolver las dificultades que presentan los estudiantes al arribar a la educación superior.
- Contribuir al desarrollo de los 91 estudiantes de 5to año como mentores de estudiantes de nuevo ingreso, potenciando en ellos habilidades sociales, de relación, orientación y liderazgo extrapolables al desarrollo personal o profesional.
- Establecer como una vía de preparación de los estudiantes de 5to año que están previstos actuar como mentores la asignatura “Temas Contemporáneos de la Práctica Pedagógica”, que está en su Curriculum y cuyo objetivo en la formación integral del egresado como profesor de la educación superior, haciéndole los ajustes necesarios pero que el proyecto despierta interés tanto en los mentores como en los telémacos al ponerse de manifiesto la importancia que le da la Institución por mejorar sus indicadores de retención de los estudiantes de primer año.

## Agradecimientos

Los autores agradecen al Proyecto Alfa-GUIA haber encontrado una vía para

materializar la atención personalizada de los estudiantes de 1er año de la carrera de Ingeniería Automática a través de los conocimientos adquiridos en los Talleres de Mentoría recibidos.

De la misma manera agradecen a las autoridades del ISPJAE haber confiado en ellos y apoyar la ejecución del Programa.

## Referencias

- Consejo universitario del ISPJAE (2012). Compilación de los informes docentes de los cursos académicos 2003-2004 al 2011-2012.
- Ministerio de Educación Superior de Cuba (2010), Resolución No. 120 /10, Reglamento de Organización Docente de la Educación Superior.
- Alonso. M. G. y col (2012) Diseño y Desarrollo de Programas de Mentoring.
- Sánchez C (2011) Evolución y nuevos retos de la Red de Mentoría en entornos universitarios, presentación en la VI Jornadas de Mentoring & Coaching Universidad-Empresa en pdf
- National Mentoring Partnership (2005) Como construir un programa de mentoría exitoso utilizando los elementos de la practica efectiva <http://www.mentoring.org/downloads/mentorig.414.pdf>
- Sánchez C y col (2012) Formación y supervisión de mentores: las claves del éxito en los programas de mentoría entre iguales en la universidad. En Libro de Actas IICLABES.Segundaconferencialatinoamericanasobrelabandonoenlaeducaciónsuperior
- Becerra, María J (2011). Compendio de materiales de apoyo a la asignatura Aprender a Aprender

## Glosario

**Año académico:** en Cuba los estudiantes matriculan un año académico dividido en 2 semestres o periodo. En cada semestre el estudiante cursa como promedio 8 asignaturas

**Asignatura arrastre o simplemente Arraste:** Un Arrastre es una asignatura de ese año académico que el estudiante no logro aprobar y tiene derecho a cursarla nuevamente en el próximo año académico matriculado.

**Curso Diurno:** en la educación superior cubana existen 2 tipos de curso, el Curso Regular Diurno (CRD) que se imparte de manera presencial y el Curso por Encuentro (CPE) que se imparte de manera semipresencial.

**Colectivo de año:** junta formada por todos los profesores que imparten clases en el año académico y los representantes de las organizaciones estudiantiles a ese nivel.

**Convocatorias ordinaria, extraordinaria y extraordinaria de fin de curso:** en la educación superior cubana cada asignatura del plan de estudio tiene 3 convocatorias. La ordinaria y extraordinaria se realizan al final del semestre en que se imparte la asignatura y la extraordinaria de fin de curso se realiza al final del curso en el periodo de vacaciones.

**Carrera:** programa académico de la formación de una profesión.

**Estipendio:** un pago para gastos menores de transporte y alimentación.

## ¿TE ATREVES A CONFIAR? Me fortalezco y creo en mí mismo

Prácticas para reducir el abandono: acceso a la educación superior, integración a las instituciones e intervenciones curriculares.

JIMÉNEZ, Sandra Milena  
CASTRO, Nury Stella

Unipanamericana – Fundación Universitaria Panamericana - COLOMBIA  
e-mail: sandrajimenez@unipanamericana.edu.co

**Resumen.** El inicio de la vida universitaria implica un proceso de transición que se caracteriza por un ambiente desconocido que pone en juego la confrontación de sus expectativas con la institución, la vida estudiantil y responder a las exigencias académicas; experiencias que generan decepciones tempranas lo que determina en gran medida su integración académica y social. Este proyecto de mentoría se fundamenta en dos ejes conceptuales: primero, la integración académica que hace referencia al ingreso a la institución universitaria donde debe conocer y adaptarse al nuevo contexto, normas, reglas y exigencias del mismo desde lo disciplinar hasta lo académico y la integración social que son las relaciones que debe empezar a construir con sus pares y docentes e involucrarse en actividades extra-académicas. Este proceso de integración hace que el estudiante redefina su proyecto de vida y decida continuar o abandonar sus estudios (Tinto 1990). Segundo, el análisis de redes permite hacer conexiones desde los diferentes actores y sistemas y cómo estas relaciones pueden generar cadenas complejas que permiten generar diferentes espacios de análisis y propuestas de intervención en temas de acceso y permanencia.

El objetivo se centra en fortalecer el proceso de adaptación brindando herramientas en la construcción de su proyecto de vida, aspectos cognitivos y su desarrollo emocional. Se cuenta con 5 mentores psicólogos que atienden a 1088 estudiantes de primer semestre, de jornada diurna y nocturna de los diferentes programas académicos, es un espacio de una hora a la semana y con un acompañamiento personalizado. Los ejes de trabajo son: en el plano personal factores que intervienen en la adaptación al medio universitario, manejo del tiempo libre, la madurez emocional, relaciones familiares y estrategias de afrontamiento. En el escenario académico dificultades de aprendizaje, lecto-escritoras, desarrollo del pensamiento lógico-matemático, hábitos de estudio, disciplina, motivación y en el plano institucional niveles de satisfacción frente al servicio con los diferentes actores en comités anti-deserción.

Los resultados muestran cómo la mentoría es una fuente de apoyo, orientación y en algunos casos confrontación para el estudiante. El estudiante encuentra un consejero para definir o redefinir su proyecto de vida. Reforzar competencias en áreas de matemáticas y procesos lecto-escritores. Fortalecer la identidad personal e institucional. Afianzar la red familiar y universitaria del estudiante. Generar un canal de comunicación en la comunidad educativa.

**Descriptores o Palabras Clave:** Mentoría, Adaptación Universitaria, Integración social, Redes Sociales

## 1 Introducción

La educación es uno de los activos de cualquier individuo y sociedad, es un mecanismo primordial para que los países alcancen sus niveles de desarrollo elevado.

El tema de la deserción es un fenómeno que actualmente cobra importancia en las instituciones de educación y en las políticas educativas. La deserción implica un fracaso para el estudiante y el país, pues contraviene sobre el desarrollo social, el buen uso de los recursos invertidos en el servicio educativo, la competitividad del país y la calificación de su capital humano.

La deserción tiene innumerables costos personales y sociales; quienes abandonan los estudios sacrifican mejores ingresos laborales, contribuyen a la reproducción de la pobreza y a la desigualdad, se limita el ejercicio de la ciudadanía y participación; en síntesis debilita la democracia y reduce las posibilidades de crecimiento económico y desarrollo social.(Díaz, 2005).

Es así como la deserción se convierte en tema de primer orden y se da inicio al desarrollo de nuevas propuestas que trabajen en pro de la permanencia estudiantil. A partir de esta realidad en la Unipanamericana en el año 2009 se empieza a crear el Programa “Deserción Cero” que tiene como finalidad diseñar y ejecutar diferentes estrategias académicas, de bienestar, administrativas y financieras que apunten a la retención estudiantil.

Dentro de las estrategias académicas se cuenta con un programa de mentoría. Este programa tiene como finalidad generar un acompañamiento en la adaptación a la vida universitaria a los estudiantes de primer semestre de ambas jornadas. Se cuenta con 5 mentores psicólogos que atienden a 1088 estudiantes de los diferentes programas académicos, es un espacio de una hora a la semana y con un acompañamiento

personalizado. Los ejes de trabajo son: en el plano personal factores que intervienen en la adaptación al medio universitario, manejo del tiempo libre, la madurez emocional, relaciones familiares y estrategias de afrontamiento. En el escenario académico dificultades de aprendizaje, lecto-escritoras, desarrollo del pensamiento lógico-matemático, hábitos de estudio, disciplina, motivación y en el plano institucional niveles de satisfacción frente al servicio con los diferentes actores en comités anti-deserción. El seguimiento del impacto del programa de mentoría se hace entre el periodo II-2012 y I-2013.

La deserción es un fenómeno multicausal y por lo tanto son múltiples las variables asociadas. El abordaje de este fenómeno se ha hecho considerando los planteamientos de (Tinto, 1989) quien considera que el fenómeno de la deserción depende del grado de integración del estudiante con el sistema académico y social de la institución, y de la evaluación que él realice del costo-beneficio de permanecer en la universidad.

Ver el fenómeno de la deserción centrado en el ser humano y las relaciones humanas supone decir que el sujeto, no es, sino que adviene y deviene en y por los intercambios sociales en los que participa. Esta apreciación implica la necesidad de dejar atrás al sujeto y comenzar a pensar en términos de producción de subjetividades en una dinámica vincular, ya que no nacemos sujetos, llegamos a serlo a partir de juegos sociales específicos; el mundo no es tal como nos es dado, sino que lo construimos entre todos.

Al centrarnos en las relaciones éstas deben comprenderse en un momento histórico y en un contexto determinado, a través de territorios móviles, de múltiples interacciones y del reconocimiento de diversidad de saberes y voces(Dabas, 2006).

A partir de esta comprensión el programa de Mentoría toma fuerza ya que el mentor es un actor protagónico que ayuda a consolidar la

relación sujeto - universidad y fortalecer el proceso de adaptación a la vida universitaria.

De igual forma, el programa de mentoría está sustentado en el planteamiento de Tinto que incluye dos aspectos trascendentales: 1. La integración académica y 2. La integración social del estudiante, tanto en ambientes formales como informales. Tinto plantea que el éxito de la carrera está en el compromiso con su profesión, con los objetivos educativos y con su institución. (1990)

La primera hace referencia al ingreso a la institución universitaria donde debe conocer y adaptarse al nuevo contexto, normas, reglas y exigencias del mismo desde lo disciplinar hasta lo académico. La segunda forma de integración social hace referencia a las relaciones que debe empezar a construir con sus pares y docentes e involucrarse a actividades extra-académicas. Este proceso de integración hace que el estudiante redefine sus metas y proyectos a nivel personal y educativo y decidan permanecer o abandonar. Es importante a partir de este planteamiento mirar la congruencia que existe entre sus valores personales y los misionales. Meta primordial del mentor.

Es así, como el programa mentoría empieza a diseñar diferentes estrategias de prevención e intervención desde la comprensión de las relaciones que se construyen en su entorno y basadas en la seguridad personal del estudiante, apuntando a la fortalecer la permanencia estudiantil.

## **2. Metodología**

### **2.1 Diseño**

Es una investigación cualitativa y un diseño acción, este diseño permite aportar información que guie la toma de decisiones para programas, proceso y reformas estructurales; en este caso todo lo relacionado a la educación superior. Este tipo de investigación pretende esencialmente propiciar el cambio social, transformar la realidad y que las personas tomen consciencia

de su papel en ese proceso de transformación. (Sandín, 2003 citado por Hernández, 2010).

### **2.2 Objetivo**

El objetivo se centra en fortalecer el proceso de adaptación brindando herramientas en la construcción del proyecto de vida, aspectos cognitivos y el desarrollo emocional de los estudiantes de primer semestre de ambas jornadas.

A partir de este planteamiento los objetivos específicos son:

- Detectar poblaciones en riesgos de deserción desde el análisis de variables personales y socio-demográficas.
- Diseñar planes de acompañamiento a nivel personal y académico que fortalezcan la permanencia estudiantil.
- Fortalecer los canales de comunicación entre los diferentes actores de la comunidad académica.

### **2.2 Población**

La población participante está conformada por 1088 estudiantes de jornada diurna y nocturna, de cuatro facultades como son: Comunicación, Educación, Ciencias Empresariales e Ingeniería. Las edades oscilan entre los 16 a 20 años; los ingresos familiares son de 2 a 3 SMLV (salarios mínimos legales vigentes); pertenecen a estrato 2 y 3 y el 53% son hombres y el 47% mujeres.

### **2.3 Instrumento**

Se utiliza el portafolio como instrumento para la recolección de las experiencias de la mentoría de los estudiantes; éste consiste en una carpeta de documentos que muestra el desarrollo o adquisición de las competencias a través de evidencias.

El estudiante organiza la información por módulos, este debe tener: el objetivo de la temática, desarrollo del taller, un breve comentario sobre el aprendizaje logrado en cada uno, considerando la retroalimentación que hace el mentor y evidencias del proceso como fotos, esquemas, dibujos entre otros.

Cada estudiante decora su portafolio y hace tres entregas al semestre donde recibe la retroalimentación de cada mentor. Los tres módulos desarrollados en la mentoría son: Proyecto de vida, aspectos cognitivos y desarrollo emocional.

## **2.4 Descripción del acompañamiento del mentor**

El espacio de mentoría es una estrategia del programa de permanencia estudiantil “Programa Deserción Cero” y está estructurado y aceptado por cada facultad y desde la Vicerrectoría Académica, las características principales son:

- Cada grupo de primer semestre cuenta con un mentor, el perfil son psicólogos con post-grado.
- El mentor se reúne con cada uno de los grupos asignados una vez a la semana con una intensidad de 1 hora para desarrollar las temáticas ya mencionadas.
- Cada mentor hace un seguimiento individual que le permita conocer las características sociodemográficas e identificables casos de deserción. De igual forma evalúa factores como: ausentismo, llegada tarde a clase, déficit conceptual, conflictos en las relaciones intrapersonales e interpersonales, orientación vocacional y dificultades económicas. Con esta información se realizan las respectivas remisiones, acompañamientos y seguimientos.
- Diseñar planes de prevención, acompañamiento y seguimiento a nivel individual y grupal desde componentes académicos y psicológicos.
- Trabajar con las familias de los estudiantes en los ejes que se requiera el fortalecimiento emocional y social como posibles agentes de cambio.
- Realizar seguimientos académicos en cada momento evaluativo, diseñando y ejecutando planes de mejora,

principalmente en las competencias matemáticas y lecto-escritura.

- Evaluar el impacto del acompañamiento (matriculados en el semestre siguiente) a los estudiantes en alto riesgo de deserción.
- Diseñar y ejecutar talleres con docentes; la finalidad de estos espacios es reflexionar sobre la importancia de su rol para fortalecer la retención en temas como: vocación del docente, cómo generar confianza en los estudiantes, manejo de grupos difíciles entre otros.
- Establecer canales de comunicación entre los estudiantes, docente, decanos, directivos y procesos administrativos con el fin de fortalecer la satisfacción de los servicios prestados.

## **2.5 Consideraciones éticas**

La participación de los estudiantes a este espacio es voluntaria, la información de los casos de seguimiento a nivel personal, familiar y psicológico son confidenciales.

## **3. Resultados**

A partir del análisis de los portafolios elaborados por los estudiantes, los encuentros semanales de mentoría, las intervenciones individuales y grupales y las cifras de matriculados en el semestre siguiente (I-2013) los resultados más relevantes se presentan a continuación:

### **3.1 Apoyo y orientación**

Teniendo en cuenta la caracterización de la población que ingresa a la universidad, son estudiantes que provienen de estratos socio-económicos 2 y 3, con grupos familiares disfuncionales donde en la gran mayoría se encuentra la presencia de uno de los padres, generalmente la madre o están al cuidado de sus abuelos, en ocasiones los jóvenes cuentan con poco o nulo apoyo familiar a nivel afectivo y económico, por las mismas condiciones socio-económicas, donde normalmente deben pasar el tiempo solos o en



actividades de riesgo para su desarrollo social, psicológico y emocional; manifiestan que encuentran en el espacio de mentoría una persona que les brinda la confianza y la oportunidad de expresar sus inquietudes y solicitar la orientación para el afrontamiento de las mismas, no solo durante el primer semestre sino posterior a éste, se logra consolidar una relación de apoyo. Se observa un incremento en las consultas de apoyo psicológico individual y grupal, de la misma forma se incrementa la participación en las otras estrategias que el programa les brinda como los clubes de crecimiento personal. El rol del mentor en este proceso de orientación y apoyo es identificar aquellos estudiantes que se encuentren en riesgo de deserción e invitarlos a iniciar un proceso psicológico y/o de acompañamiento, se evidencia una acogida positiva de este proceso.

Para el II-2012, se remitieron 135 estudiantes por dificultades en las relaciones intrapersonales - interpersonales principalmente en temas de conflictos familiares, seguidas por dificultades de pareja, 2 por confusión de carrera, 24 por dificultades económicas y 1 por déficit conceptual. Estos datos evidencian que aunque la población es de bajo recursos económicos, el apoyo y orientación se centra en el acompañamiento de competencias personales.

De estos 162 estudiantes en seguimientos 14 de ellos no continuaron en el semestre siguiente y la principal razón fue por motivos económicos.

Por otra parte, para el I-2013 participaron 238 estudiantes de diferentes programas, 147 de la jornada diurna y 91 de la jornada nocturna y 3 grupales; esta diferencia de jornada se debe a la edad y las necesidades de madurez emocional con la que llegan los estudiantes a primer semestre, las dificultades que encuentran para asumir los retos de la universidad como: autonomía, relaciones de parejas, relaciones con los otros y obligaciones académicas. En esta fase del proyecto no se evalúa cuántos de estos

estudiantes atendidos se matricularon en el II-2013.

### **3.2 Definición – Re-definición de proyecto de vida.**

A través del portafolio, los estudiantes van registrando diferentes aspectos que van viviendo durante el ejercicio reflexivo; los temas abordados que apuntan a definir o re-definir su proyecto de vida son: debilidades, oportunidades y retos a nivel personal y académicos, perfil y campos de acción del programa que cursan, familia, resiliencia, motivación, análisis de redes de apoyo y seguridad personal; lo que les ayuda a evidenciar la falta de claridad en su proyecto de vida y la relación que existe entre sus imaginarios, expectativas y realidad. En algunos estudiantes de la jornada diurna se observa que no existe claridad en la elección de carrera, presión por un tercer (amigo o familia), dificultades económicas y no perciben otra alternativa de desarrollo puesto que por ser menores de edad no se pueden vincular al mundo laboral; y en la jornada nocturna lo que se percibe es que lo hacen por mejorar sus ingresos, ascender laboralmente, certificar su conocimiento empírico sin una motivación clara del programa elegido. A medida que los estudiantes evidencian las narraciones de sus reflexiones, metas, proyectos, imaginarios, expectativas y actores que participan en su vida, les permite darse cuenta que existe una distancia entre el ideal y el real y en algunas ocasiones no está definido la razón de ser de su proyecto; haciendo que cualquier opción de vida se ajuste a las ofertas que pueda encontrar en su camino.

Al inicio del proceso de mentoría en los estudiantes se observa que su proyecto de vida se encamina a culminar sus estudios y se visualizan como profesionales, a medida que se van desarrollando los espacios presenciales emergen situaciones y/o personas que los ponen en confrontación con ese proyecto de vida que creían tener definido, factores como: no gusto ni motivación por ciertas asignaturas, falta de recursos personales para

asumir las exigencias de la vida universitaria y los cambios que trae este proceso a su vida familiar y personal, generando estados de frustración entre lo que esperaban encontrar y lo que están vivenciando.

En este definir y/o re-definir su proyecto de vida, la familia es un sistema de gran importancia para el estudiante, moviliza sus historias de vida, sus relaciones, conflictos irresueltos, su dinámica económica y su realidad permitiendo que ellos reaccionen y empiecen a tomar decisiones frente a lo que desean, unos más arriesgados que otros y es aquí donde el mentor toma un rol protagónico y de apoyo para citar y trabajar con todo el sistema familiar en función del proyecto de vida.

Este espacio de encontrarse consigo mismo y de confrontación le permite afianzar su confianza y clarificar la toma de decisiones en cuanto al desempeño que requiere para lograr los resultados esperados como profesionales y personas, logrando que ellos ratifiquen la elección, cambio o deserción de su carrera.

### ***3.3 Refuerzo de competencias matemáticas y lecto-escritoras.***

Para el acompañamiento en la asignatura de matemáticas se cuenta con un grupo de asesores que trabajan en equipo con los mentores para hacer seguimiento a los estudiantes que ingresan con un ICFES (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior) bajo en estas áreas, los que tienen pérdida en cada corte académico y los que faltan constantemente. Este trabajo en equipo permite hacer remisiones personalizadas al espacio de asesorías académica y focalizar las estrategias de acompañamiento. Participaron en esta estrategia 1201 estudiantes de primer semestre, 458 de jornada diurna y 743, de la noche, aunque la población objeto son 1088, la diferencia de 113 estudiantes equivale a personas que iban a más de una asesoría académica; por otra parte para fortalecer las competencias lecto-escritoras se cuenta con un club que tiene como finalidad brindar

asesorías, tertulias, conferencias y concursos en función de estas competencias.

El trabajo del mentor en estas dos dimensiones es identificar a los estudiantes que requieren de este acompañamiento, remitirlos y hacer su respectivo seguimiento, de igual forma comunicarse con el docente titular si el caso lo amerita. Lo que se ha evidenciado en este proceso es el avance significativo de los estudiantes que participan activamente de estos espacios. Se ha logrado que el estudiante logre cumplir con las exigencias académicas de cada asignatura, permite que el docente titular evidencie otros aspectos a mejorar en el aula que no se alcanzan a dimensionar como: comprensión de enunciados y términos específicos.

A nivel grupal se observó que los grupos de primer semestre I-2013 en comparación con el semestre anterior tuvieron un incremento del promedio académico de 3.2 a 3.4 en el área de matemáticas. Otro elemento importante es que permite identificar otros aspectos de intervención a nivel personal: inseguridad, estilos de aprendizaje, desmotivación del programa académico que curso y otras limitantes personales lo que hace que la dificultad en cierta asignatura se redefine y el acompañamiento sea de doble vía, personal y académico.

### ***3.4 Fortalecimiento de identidad personal e institucional.***

El espacio de mentoría es un lugar donde el estudiante se siente en libertad de expresar sus sentimientos y pensamientos que emergen de la vida académica. En el proceso de adaptación se requiere que el estudiante se ajuste a las demandas de los docentes, las nuevas relaciones que se empiezan a construir, las normas y reglas flexibles que trae la universidad haciéndolos responsables de sus decisiones; es así como el mentor a través de los espacios grupales identifica la percepción que tienen frente a la calidad de sus docentes, del servicio de diferentes procesos administrativos, el trato hacia ellos como estudiantes, infraestructura y ayudas

audiovisuales. Si se presenta alguna dificultad en alguno de estos aspectos, el mentor es un canal de comunicación con la persona encargada.

Cuando se presentan dificultades con la calidad o metodología del docente el conducto regular es: el mentor habla con el grupo para redefinir la situación problema, según la redefinición se determina si el grupo habla con el docente dejando ya diseñado el plan de acción, si no se presenta un cambio que mejore la situación el mentor habla con el docente, si no se tiene respuesta positiva con director del programa o decano según la situación.

Esta estrategia ha permitido fortalecer la identidad en dos vías: a nivel personal porque se sienten escuchados y que tienen un rol activo como estudiante y dos en la identidad institucional porque constantemente son evaluados los procesos de satisfacción en cuanto a la calidad académica y los servicios administrativos generándose planes de mejora.

### **3.5 Afianzamiento de la red familiar**

La familia es un sistema que moviliza en gran medida el sistema educativo y en la universidad es un actor de gran importancia; se cree que porque ya se está en la educación superior se es “grande” y las puertas no están abiertas para los padres de familia. Desde el programa de mentoría se invita a los padres de familia de los estudiantes de primer semestre de la jornada diurna; el criterio para que sean solo de esta jornada es porque la mayoría de los estudiantes son menores de edad y dependen económicamente de sus padres. Es un espacio de acercamiento entre la universidad y la familia; se contextualizan los valores institucionales y los servicios con los que cuentan los estudiantes y padres de familia. En el semestre I-2013 participaron 161 padres. Este espacio ha permitido identificar causas de ausentismo, violencia intrafamiliar, consumo de sustancias psicoactivas y ha dado apertura a procesos de acompañamiento psicológico. Por otro lado,

ha permitido ayudar a reorientar la elección de carrera cuando esta decisión de elección está dada por la presión de un familiar. Es un espacio muy bien valorado por los padres de familia que reconocen el esfuerzo de la institución por hacerlos partícipes de la vida universitaria.

De igual forma se brindan estrategias para la adaptación a la vida universitaria, no solo para el estudiante también para los padres que empiezan a ver en sus hijos diferentes cambios, el manejo que deben dar a las nuevas amistades, redefinir reglas y normas para el crecimiento de su sistema familiar.

### **Conclusiones**

La experiencia del programa de mentoría ha sido un reto para toda la institución desde los directivos hasta los estudiantes; para los directivos en creer que este tipo de acompañamiento personalizado que no se centra en el conocimiento es de gran importancia para la formación integral y la permanencia estudiantil, para el estudiante el reto está en romper el esquema que no es un espacios de “costura” como ellos se refieren y que valoren el aporte para su vida universitaria.

El programa ha logrado posicionarse y las principales conclusiones son:

- Se identifican estudiantes que se encuentran en riesgo de deserción de a partir de las variables analizadas como: bajos recursos económicos, proyecto de vida poco estructurado, dificultades cognitivas y de desarrollo emocional, lo que permite diseñar e implementar estrategias focalizadas con dichas variables.
- El mentor es la primera persona amigable que encuentra en su inicio a la vida universitaria, siendo así una persona que lo acompaña en sus incertidumbres, desconciertos, miedos, triunfos y alegrías; esta relación permite determinar los recursos personales con los que cuenta cada estudiante para afrontar estos cambios

y es una persona guía en el momento que un estudiantepiense en desertar.

- La elección y toma de decisión frente al programa profesional es un proceso que para la gran mayoría de personas es confuso, no se tienen claras las motivaciones, se da un desconocimiento del perfil y campos de acción y pesan más los imaginarios y expectativas que la misma realidad; a partir de esto la mentoría aporta al proceso de orientación vocacional, a la definición o re-definición de su proyecto de vida no solo en las metas académicas sino también en las personales y familiares.
- Lograr que las familias se integren y participen en las actividades que se diseñan para ellos, contribuyendo notablemente a mejorar los canales de comunicación en el ámbito familiar. Permite que tanto los estudiantes como sus padres fortalezcan los vínculos con la Universidad.
- Los estudiantes consideran las mentorías como un espacio donde son escuchados, donde pueden expresar libremente sus gustos, miedos, preocupaciones, sentimientos y expectativas; de igual forma adquieren herramientas que les permite afrontar las dificultades propias del proceso de adaptación a la vida universitaria.
- En la evaluación aplicada para conocer la percepción del proceso de mentoría los estudiantes califican de 1.0 a 10 la utilidad y beneficio de las mismas con un promedio de 8.5, sintiéndose satisfechos, resaltando el acompañamiento a nivel personal y académico, lo cual se evidencia en los procesos de reflexión, orientación y conocimiento de la universidad, integración en los grupos, mayor seguridad en su elección de carrera, desarrollo de habilidades de expresión oral y proyección como profesionales. A la vez, resaltan las asesorías de matemáticas que recibieron como parte de las estrategias del Programa de Deserción Cero.
- El proyecto pone de manifiesto las competencias personales que se desarrollan

en los estudiantes y los focos de prevención e intervención a nivel personal, familiar y académico. Para poder evaluar el impacto del programa de mentoría en relación a la permanencia se debe hacer finalizando el periodo académico I-2014, ya que para el MEN (Ministerio de Educación Nacional) se considera desertor aquel estudiante que por un año consecutivo abandona sus estudios. Lo que logra es hacer el rastreo de los seguimientos que se hacen en el semestre y quienes de ellos continúan en el semestre siguiente, evidenciando un 90% de efectividad.

### **Referencias**

- Dabas, E. (2006). *Viviendo Redes. Experiencias y estrategias para fortalecer la trama social*. Argentina: Ciccus.
- Diaz, C. (2005). El problema de la deserción escolar. *Revista Económica Colombiana*, 8-23.
- Hernandez, R. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Tinto, V. (1989). Stages of Students Departure: Reflections on the Longitudinal of Character of Student Leaving. *The Journal of Higher Education*, 438-455.
- Tinto, V. (1990). Definir la Deserción: Una cuestión de perspectiva. *Revista de Educación Superior*(71), 33-51.

## Programas de apoyo a transiciones académicas del sistema escolarizado en la UNAM

Línea Temática: Prácticas para reducir el abandono

CABRERA, Gabriela

UNAM - México

e-mail: gabicabrera60@hotmail.com

**Resumen.** El texto describe los principales programas institucionales y algunas actividades que la UNAM realiza para favorecer la permanencia con calidad del estudiante durante su tránsito por los estudios de bachillerato y licenciatura. Las problemáticas del abandono y la permanencia con calidad en la UNAM se hallan estrechamente relacionadas y afectan del 5% al 24% de la población CCH del bachillerato (UNAM, 2011), dependiendo de la complejidad de las asignaturas, de los recursos económicos del alumnado y de su situación familiar. Un factor que establece diferencias significativas en el desempeño académico actual y prospectivo de los estudiantes se conforma del promedio académico anterior, el puntaje en el examen de ingreso y la capacidad de absorción del sistema elegido o asignado, en este caso: Escuela Nacional Preparatoria o Colegio de Ciencias y Humanidades. La UNAM provee institucionalmente programas de apoyo que incluyen becas económicas- con impacto significativo en la abandono-, servicios de tutoría y Orientación, así como programas específicos para favorecer una transición exitosa internivel educativo, tanto del nivel secundaria al bachillerato, como de éste al nivel de licenciatura; se describen: la Semana de Bienvenida, “El estudiante orienta al estudiante”, la Jornada de Orientación Vocacional y la Exposición profesiográfica “Al Encuentro del Mañana” realizados anualmente. En el nivel de licenciatura, algunas carreras ofrecen un semestre “Cero” o cursos paracurriculares de nivelación académica, sobre contenidos específicos e instrumentales, tales como estrategias de aprendizaje, manejo de software o idiomas. El enfoque teórico conceptual que apoya este análisis es el de las transiciones académicas (Tinto, 1999; Rodríguez y otros, 2000; Cabrera, 2006) y sostiene que los programas de apoyo a este tránsito –integración institucional y adaptación escolar- favorecen una transición académica exitosa y una permanencia con calidad; tal enfoque permite analizar críticamente el funcionamiento de estos programas de la UNAM, su vinculación con las actividades curriculares de los dos sistemas de bachillerato universitario y derivar algunas sugerencias para su mejora.

**Descriptor o Palabras Clave:** Abandono, Transiciones académicas, Programas de apoyo, Integración institucional, Adaptación escolar.

## 1 Introducción

Las problemáticas del abandono y la permanencia con calidad en la UNAM se hallan estrechamente relacionadas y afectan del 5% al 24% de la población del bachillerato CCH (UNAM, 2011), dependiendo de la complejidad de las asignaturas, de los recursos económicos del alumnado y de su situación familiar. Un factor que establece diferencias significativas en el desempeño académico actual y prospectivo de los estudiantes se conforma del promedio académico anterior, el puntaje en el examen de ingreso y la capacidad de absorción del sistema elegido o asignado, en este caso: Escuela Nacional Preparatoria o Colegio de Ciencias y Humanidades.

Desde hace varias décadas la UNAM provee institucionalmente programas de apoyo que incluyen becas económicas- con impacto significativo en el abandono-, servicios de tutoría y Orientación, así como programas específicos que pueden favorecer una transición exitosa internivel educativo, tanto del nivel secundaria como hacia el nivel de licenciatura.

Aquí se presenta una revisión de los principales programas institucionales y de aplicación generalizada; sin embargo, existen otros de aplicación diferenciada, los cuales son ofertados por las propias escuelas y facultades, así como por institutos y centros de investigación, para favorecer la transición académica a los estudios de posgrado.

## 2 Transiciones académicas

El estudio de las transiciones académicas comporta abordarlas desde una perspectiva tridimensional: sociológica, psicológica y educativa (Cabrera, 2006:86). La dimensión sociológica la aportan Casal y otros (1997:298) al definir a la transición “como un sistema de dispositivos institucionales y procesos biográficos de socialización que, articulados, intervienen en la vida de las

personas desde su pubertad hasta consecución de su emancipación profesional, familiar y social”.

Por otra parte, la dimensión psicológica propuesta por Schlossberg (1995:27), define a la transición “como todo evento o ausencia del mismo, que puede afectar las relaciones, rutinas, creencias y roles del individuo”. La autora señala cuatro componentes para superar exitosamente una transición: a) identificación de que se está ante una transición, b) ayuda de los pares que están del “otro lado”; c) acopio de información sobre “el otro lado” y d) reflexión posterior sobre la transición.

La perspectiva educativa de la transición se basa en los postulados de Gimeno Sacristán (1997:16) al afirmar que “las transiciones son saltos o discontinuidades en el devenir de la experiencia [de los escolares] debido a cambios permanentes o intermitentes entre culturas, subculturas o nichos ecológicos [educativos]”.

De lo anterior, se deriva que la transición académica es un paso gradual dentro de la trayectoria de vida escolar y personal del estudiante, el cual comporta cambios trascendentes y le demanda la puesta en práctica de sus recursos cognitivos, afectivos y comportamentales para adaptarse al nuevo escenario y también para asumir una participación activa en su nuevo rol. (Cabrera, 2006).

La perspectiva tridimensional posibilita analizar las acciones institucionales que la UNAM realiza para favorecer la transición internivel educativo y la permanencia escolar de sus estudiantes.

Una transición académica internivel educativo como es pasar de la secundaria al bachillerato, del bachillerato a la universidad o de la universidad al mundo del trabajo, incluye los cambios siguientes (Cabrera, 2010):

**Medioescolar:** una escuela diferente, probablemente en otra zona domiciliaria, reglamentos y cultura organizacional diferentes, un nuevo escenario de aprendizaje.

**Intelectual:** asignaturas de mayor complejidad y profundidad; diversos estilos de enseñanza; nuevos hábitos y estrategias de aprendizaje, mayor carga académica.

**Social:** Pérdida de amistades, inicio de nuevas relaciones con compañeros, profesores, directivos, mayor heterogeneidad y diversidad cultural en los grupos. En el caso de la inserción laboral, la transición implica relacionarse con otros colegas y adaptarse a las formas de comunicación y relaciones de poder que se dan dentro de las organizaciones.

**Familiar:** Cambios en las normas de convivencia, en las responsabilidades asignadas a los estudiantes, en la relación con los padres, en los roles de jóvenes y adultos; que impactarán el autoconcepto de los estudiantes en transición, así como de las personas que les rodean.

De acuerdo con Rodríguez y Cols. (2001), las transiciones al ser un proceso de cambios graduales, comportan tres etapas o fases: Antes, Durante y Después, mismas que son las que hemos utilizado en este texto para clasificar y describir algunos de los programas de apoyo a las transiciones que se realizan dentro de la UNAM.

### 3 Programas de apoyo

#### 3.1 Fase *Antes*

El momento previo a la transición se ha ubicado en el último año del ciclo educativo inmediato anterior; en el caso de la UNAM, se trata del tercer año de educación secundaria o del tercer año de bachillerato (6° año en la Escuela Nacional Preparatoria o 5°-6° semestres en el Colegio de Ciencias y Humanidades). Además, en el último año de

la licenciatura, previo al egreso de la universidad y la inserción laboral.

Durante este último curso comienza una etapa de incertidumbre para el alumnado acerca del paso siguiente en su educación o el mundo del trabajo. El paso de la secundaria al bachillerato conforma una transición académica que ocurre durante la etapa de la adolescencia media por lo que los padres participan orientando y dirigiendo las acciones que brinden un nivel aceptable de certidumbre.

El paso del bachillerato a la universidad ocurre durante la adolescencia tardía, caracterizada por una mayor autonomía del estudiante en la toma de decisiones. En lo que respecta a la transición al mundo laboral que sucede en la juventud adulta, aparte de la autonomía y las competencias profesionales, confluyen otros elementos como la motivación de logro, la tolerancia a la frustración, el mercado laboral y la situación económica de la región.

La etapa *Antes* es, sin duda alguna, la más relevante de las tres, pues comporta la preparación del joven para emprender el salto transicional, por lo que no deben escatimarse esfuerzos institucionales para instrumentar programas durante la misma. Es también la etapa en la que se pueden ubicar responsabilidades tanto de la institución como del estudiante para obtener la información pertinente y no arribar al siguiente nivel educativo en condiciones de desventaja que podrían derivar en abandono escolar.

Entre las acciones más frecuentes están: brindar orientación vocacional para la búsqueda de información acerca de las opciones del siguiente nivel educativo; cursar talleres y procesos sobre toma de decisiones; acudir a exposiciones o ferias de opciones educativas y/o profesiográficas; realizar visitas in situ a las escuelas o facultades, entrevistarse con estudiantes o profesores del nivel educativo al que se pretende acceder.

A continuación, se describen los principales programas institucionales de aplicación generalizada entre la población estudiantil de la UNAM.

Programa: “El estudiante orienta al estudiante”.

Objetivo: Que estudiantes de licenciatura brinden información específica de las carreras que cursan a los estudiantes de bachillerato.

Recursos: Estudiantes de licenciatura que interactúan con estudiantes de bachillerato.

Formato: Visitas y trabajo en planteles de bachillerato en grupos de carreras por áreas de conocimiento.

Periodicidad. Anual.

Programa: “Jornada de Orientación Vocacional”.

Objetivo: Que las escuelas y facultades brinden información específica de las carreras que ofertan a los estudiantes de bachillerato.

Formato: Organización de visitas guiadas, conferencias de expertos, conversatorios entre estudiantes de bachillerato y licenciatura, simulacros de clase, exposiciones.

Periodicidad: Anual.

Exposición de Orientación Vocacional *Al Encuentro del Mañana*.

Objetivo: Brindar a los estudiantes de bachillerato información precisa sobre las opciones de estudios de licenciatura.

Formato: Exposición de facultades y escuelas, durante una semana.

Periodicidad. Anual.

Aplicación de pruebas psicométricas Prounam (Aptitudes) e Invoca (Intereses vocacionales) en todo el bachillerato universitario, para contribuir a una adecuada elección de carrera. También del test MEPSI para aspirantes a posgrado universitario.

Periodicidad: Anual en los planteles y permanente en el Centro de Orientación Educativa (COE) de la DGOSE.

Asimismo, a lo largo de todo el curso escolar el COE oferta asesoría psicopedagógica individual y grupal a través de talleres. Estos servicios son permanentes y están disponibles para todos los estudiantes de la UNAM, desde su ciclo de iniciación –secundaria-, hasta el de posgrado. Actualmente el COE cuenta con una Unidad de Atención a Personas con Discapacidad, ampliando así su cobertura e inclusión social.

Fuente: *Informe de Actividades 2012*, DGOSE, UNAM.

En el caso de los estudiantes que se preparan para el egreso de la universidad y su incorporación al mundo laboral se cuentan con programas de servicio social que, si bien, no están tipificados como intervenciones para la transición, son parte de la misma y pieza clave en la formación profesional.

Los programas de servicio social brindan la oportunidad al estudiante de conocer “el otro lado” de su próxima transición, esto es, el mundo del trabajo e interactuar con personas que les brindan información precisa acerca de cómo es el escenario a donde habrán de transitar.

El programa específico para la transición al mundo laboral es el siguiente:

Programa: “Bolsa Universitaria de Trabajo”

Objetivo: “Apoyar al estudiante y egresado de la UNAM en su incorporación al mercado de trabajo dotándole, bajo un modelo de competencias, de las estrategias y herramientas que le permitan satisfacer sus expectativas y motivaciones, enriqueciendo así su relación con el mercado laboral.”

Formato: Talleres sobre búsqueda de empleo, identificación de competencias profesionales, elaboración de currículum vitae y preparación de entrevistas laborales.

Periodicidad: Todo el año escolar.

Vinculación empresa-universidad



Otros programas se realizan para reclutamientos especiales para empresas e instituciones específicas.

Actividad: “Feria del Empleo”

Empresas ofertan vacantes para las cuales se registran aspirantes universitarios de licenciatura fundamentalmente.

Periodicidad. Anual.

Fuente: *Informe de Actividades 2012*, DGOSE, UNAM.

### 3.2 Fase Durante

Este momento se ubica en el primer año del nuevo nivel educativo, sea en el bachillerato, la licenciatura o el posgrado. Implica todas las acciones tendientes a favorecer la construcción de la identidad institucional y la adaptación escolar. Durante este primer año es recomendable que la institución apoye a los estudiantes con programas de acogida, aprendizaje, tutoría, entre otros. (Tinto, 1999).

El lograr identificarse con la institución escolar implica asumir sus valores, principios y filosofía que darán al estudiante un sentido de pertenencia. Sentirse parte de la institución es resultado de la acción curricular, de las relaciones sociales y de la cultura organizacional de la escuela. El grupo – institución- proporciona fortaleza, significados y cohesión.

Las acciones más recurrentes son las que se organizan durante las primeras semanas del curso: **actividades de bienvenida**, reconocimiento de la institución –historia, organización, directivos, instalaciones-.

Programa: “Bienvenida a la UNAM”

Objetivo: Facilitar la integración institucional.

Formato: Semanas iniciales del curso escolar con actividades de integración social, pláticas sobre la normatividad institucional, los servicios y apoyos, recorridos, exposiciones.

Periodicidad: Anual.

Por su parte, la adaptación escolar es resultado de la integración institucional y de la vinculación social que el estudiante establezca con sus nuevos compañeros, profesorado y directivos.

Entre ellas están los  **cursos propedéuticos**  sobre contenidos disciplinares específicos o instrumentales como idiomas o software; talleres sobre contenidos socioafectivos: autoestima, creatividad, sexualidad, etcétera; para el desarrollo de habilidades como estrategias de aprendizaje, estudio independiente; que se imparten de forma paracurricular o durante un periodo previo – en algunas escuelas llamado semestre “cero”- al inicio del año o semestre.

Algunas escuelas y facultades de la UNAM han tenido o mantienen estos semestres o cursos, por ejemplo, las facultades de Ingeniería, Medicina, Química o Zaragoza.

Otro tipo de apoyos los conforman la  **orientación personal, escolar profesional y laboral** , la cuales se ofertan en ambos sistemas de bachillerato universitario, a través del Colegio de Orientación Educativa en la ENP, con formato de asignatura impartida por docentes; y del Departamento Psicopedagógico en el CCH, con formato de programas de intervención oportuna a lo largo del curso escolar. Asimismo, la orientación se brinda de manera permanente a lo largo del ciclo escolar en el Centro de Orientación Educativa de la DGOSE.

La *tutoría académica* se haya organizada en toda la UNAM a través del sistema institucional de tutorías, el cual reúne la tutoría para los estudiantes becados, como la general para todo el alumnado. El sistema provee capacitación sobre tutoría a los docentes, así como seguimiento de su labor y del desempeño académico de los estudiantes.

Los programas de  **becas económicas**  que ofrece la UNAM –o la gestión de programas gubernamentales o de fundaciones privadas- a sus estudiantes de bachillerato a posgrado, han mostrado un impacto significativo en

abatir el abandono por causas económicas y, mediante la tutoría personalizada, por problemáticas personales del alumnado. (Celis y otros, 2005).

“Programas de becas para bachillerato, licenciatura y posgrado”

Objetivo: “Apoyar a los alumnos con buen desempeño académico y escasos recursos económicos, a través de una beca económica, apoyos extracurriculares y educación continua, a fin de favorecer su permanencia en la institución y la conclusión de sus estudios en tiempo y forma” (DGOSE, 2012).

El seguimiento de alumnos becados demostró en 2009 que en el bachillerato la conclusión en tiempo y forma de los estudios de este ciclo fue: 47% de alumnos sin beca, y 61% de los alumnos con beca.

Por su parte, en 2009, el porcentaje de alumnos rezagados Sin beca fue de 32%, mientras que el rezago entre los alumnos con beca fue sólo del 21%, en el bachillerato.

En cuanto al abandono en bachillerato, 8% de los alumnos sin beca desertaron de la escuela, mientras que del alumnado con beca, sólo desertó el 3%. (DGOSE, 2012).

Actualmente, la UNAM mantiene becada al 46% del total de su población estudiantil.

- ✓ 75,291 son estudiantes de bachillerato
- ✓ 65,601 de licenciatura
- ✓ 9,482 de posgrado

### 3.3 Fase *Después*

Con base en el modelo de Schlossberg (1997), se observa que no existen programas específicos para el proceso de reflexión sobre la propia transición. Sin embargo, los programas permanentes que se ofertan de forma centralizada o específica en cada escuela o facultad, pueden contribuir a la toma de conciencia sobre el proceso de la transición académica.

También podrían ubicarse en esta fase los programas de apoyo al aprendizaje o de actividades culturales o deportivas que cada escuela oferta a su alumnado, toda vez que contribuyen a cohesionar a los estudiantes en torno de eventos de su interés; asimismo, fortalecen la identidad institucional.

Otro ejemplo de actividades en la fase *Después*, pueden ser los programas de servicio social comunitario que permiten a los jóvenes participar activamente en la solución de problemas sociales desde su condición de profesionistas en formación, mediante la puesta en práctica de sus competencias profesionales –específicas- y genéricas.

Incluso, juegan un papel similar las prácticas profesionales –éstas sí curriculares-, al brindar experiencia y aprendizaje en contexto, además de demandar la puesta en juego de las competencias profesionales y capacidad de adaptación de los estudiantes, condición fundamental ésta última para ajustarse al nuevo escenario vital.

## 4 Conclusiones

La perspectiva sociológica para el análisis de las transiciones académicas posibilita afirmar que la UNAM se encuentra enmarcada estructuralmente en el sistema educativo nacional que delinea trayectorias de vida personal, académica y profesional para sus estudiantes, vinculándose con el mundo laboral a través de la Bolsa Universitaria de Trabajo y del Servicio Social, principalmente,

pero también de los múltiples convenios que nacional e internacionalmente se establecen para la colaboración académica e interinstitucional.

Asimismo, la perspectiva psicológica favorece la identificación de los cambios que los adolescentes y jóvenes estudiantes de la UNAM, afrontan durante su paso por la institución. Cambios en los niveles de madurez cognitiva, socioafectiva y actitudinal. Tanto en su vida social escolar, como familiar y de su entorno mediato. Asimismo, posibilita analizar sus proyectos de vida, identidades, valores, intereses y aptitudes, habilidades sociales, mecanismos de autorregulación, así como estilos de convivencia.

Finalmente, la perspectiva educativa brinda los elementos para analizar las trayectorias académicas, el desempeño escolar, las necesidades educativas especiales, la construcción de identidades profesionales, el desarrollo de competencias profesionales y genéricas, así como el impacto de las intervenciones orientadoras y tutoriales. Bajo un enfoque sistémico y tridimensional, las transiciones de la secundaria-bachillerato-universidad-mundo del trabajo, pueden describirse también en función del aprovechamiento de las acciones que la UNAM realiza para favorecer una transición exitosa.

Con base en lo expuesto, puede afirmarse que la UNAM realiza una cantidad considerable de actividades que favorecen la permanencia con calidad y contribuyen a evitar el abandono. Estas son constantemente mejoradas y ampliadas, con apoyo de las TIC.

Sin embargo, la operación de algunos programas denota deficiencias que pueden afectar el impacto real de estos en la trayectoria académico-profesional de los estudiantes y en su toma de decisiones. Estas deficiencias se ubican, por ejemplo en el Programa “El estudiante orienta al estudiante”, en la falta de coordinación entre la realización de la actividad y su vinculación

con el proceso curricular, es decir, las asignaturas de Orientación Educativa III y IV en la Escuela Nacional Preparatoria o en las actividades de oportunidad del Colegio de Ciencias y Humanidades, que no llegan a la totalidad del alumnado de este sistema de bachillerato.

Asimismo, tanto para la transición del bachillerato a la universidad –elección de carrera-, como a la de la universidad/mundo del trabajo –incorporación laboral-, se requiere contar con información precisa del mercado laboral de los egresados de la UNAM. Lo cual pasa por disponer de información ocupacional sobre la totalidad de las carreras que ofrece la institución –excepción de carreras de nueva creación-.

Al momento de redactar este texto, no se encontró investigación acerca de la relación entre la aplicación de los programas mencionados con la disminución del abandono o el rezago escolar.

Por tanto, las propuestas de mejora en las acciones que favorecen la permanencia con calidad y pueden contribuir al decremento del abandono en la UNAM, son:

- Articulación sistemática de las acciones con los programas curriculares en la Escuela Nacional Preparatoria.
- Vinculación con los programas y acciones de oportunidad del Colegio de Ciencias y Humanidades.
- Implicación operativa de docentes de ENP y psicopedagogos de CCH en las diversas acciones vinculantes con sus pares de escuelas origen y escuelas destino, de los estudiantes.
- Elaboración de estudios sobre la trayectoria de empleo de la totalidad de carreras que imparte la UNAM, para mejorar la toma de decisiones del aspirante a ingresar a ellas o de los egresados en búsqueda de empleo.

- Disponer de información precisa acerca de la mayor o menor empleabilidad de las carreras de la UNAM, con base en la demanda en la Bolsa de Trabajo.
- Uso y aprovechamiento creativo de las redes sociales y TIC en general para apoyar la permanencia con calidad, a través de programas de orientación educativa y tutoría académica.
- Diseñar acciones o espacios paracurriculares o intracurriculares en donde los estudiantes puedan reflexionar y hacer conciencia sobre su propia transición. Estos espacios pueden ser coordinados por los orientadores educativos.
- Elaboración de estudios acerca de las transiciones académicas desde la óptica y voz de los estudiantes universitarios, tanto longitudinales como transversales, con enfoque multimetodológico.
- Evaluación del impacto de los programas institucionales sobre la permanencia del alumnado en la institución.

Nacional y Cuarto Internacional “Retos y expectativas de la Universidad” Experiencias y dilemas de la reforma. Univ. Aut. de Tamaulipas. Junio 8-10, 2005.

- Casal, J. y otros. (2000). Capitalismo informacional, trayectorias sociales de los jóvenes y políticas sobre juventud. En A. Cachón, Dir. *Juventudes y empleo, perspectivas comparadas*. (49-73). Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales e INJUVE.
- DGOSE. (2012). *Informe de actividades*. México: DGOSE, UNAM.
- Feller, R. y Walz, G. Eds. (1997). *Career Transitions inturbulent times. Exploring Work, Learning and Careers*. Greensboro, NC: ERIC/CASS Publications. Feller
- Gimeno, J. (1997). *La transición a la educación secundaria*. Madrid: Morata.
- Rodríguez, S. (Coord.) (2001). *Proceso de transición del bachillerato a la Universidad, factores de éxito*. Barcelona: MIDE-UB.
- Schlossberg, N., Waters, E. y Goodman, J. (1995). *Counseling Adults in Transition*. USA: Springer Press.
- Schlossberg, N. (1997). A Model of Worklife Transitions. En R. Feller y G. Walz Eds. *Career Transitions inturbulent times. Exploring Work, Learning and Careers*. Greensboro, NC: ERIC/CASS Publications.
- Tinto, V. (1999). Taking Retention Seriously. Rethinking the first year of college. *NACADA Journal*. Fall19 (2). 5-9.
- UNAM. (2011). *Diagnóstico institucional para la revisión curricular*. México: CCH, UNAM.
- UNAM. (2012). *Memoria 2012*. México: UNAM.

## Referencias

- Cabrera, G. (2006). *La transición preclínico-clínico en la carrera de Medicina. Una aproximación a su estudio como transición intracurricular*. Tesis doctoral, España: Universidad de Barcelona.
- Cabrera, G. (2010). Convertirse en universitario 1 y 2. “Educación”, suplemento de la UACM. México: *La Jornada*, 2 de enero de 2010.
- Cachón, A. y otros. Dir. (2000). *Juventudes y empleo, perspectivas comparadas*. (49-73). Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales e INJUVE.
- Celis, M.E., Martínez, J. y Lozano, J. (2005). “Los programas de becas de la UNAM. Características de operación y análisis inicial de su impacto académico”. Ponencia en *Memorias del Quinto Congreso*

## PROGRAMA “PERSEVERA” UNA RESPUESTA DESDE LA UNIVERSIDAD DON BOSCO/EL SALVADOR

Línea Temática: Prácticas para reducir el abandono: acceso a la educación superior, integración a las instituciones e intervenciones curriculares.

Martínez, Yesenia

Salguero, Sonia

Universidad Don Bosco, El Salvador

e-mail: [ymartinez@udb.edu.sv](mailto:ymartinez@udb.edu.sv)

[sonia.salguero@udb.edu.sv](mailto:sonia.salguero@udb.edu.sv)

**Resumen:** La Universidad Don Bosco (UDB), consciente de la responsabilidad por mejorar los indicadores de rendimiento interno<sup>1</sup> implementa PERSEVERA para la reducción de los índices de repitencia y deserción, con el objetivo de hacer un llamado a los estudiantes para que practiquen la perseverancia, la constancia, el esfuerzo permanente, a ser firmes en sus actuaciones, y que, en un ambiente salesiano, demanden del acompañamiento de los educadores. Posee cuatro componentes: Observatorio de la repitencia y deserción, Coaching para estudiantes y docentes, Autoformación permanente por medio de recursos físicos y TIC y Estudio de la clase entre los docentes. “La Repitencia y la Deserción pueden constituirse en fenómenos colectivos e incluso masivos, y ser estudiados como tales. En dicho caso, por lo general, se asocian a la eficiencia del sistema”<sup>2</sup>. En los estudios se ha identificado que las causas de deserción están relacionadas a cuatro principales: Causas externas como las condiciones socioeconómicas del grupo familiar, las Institucionales como carga académica, falta de fondos para incrementar programas de becas; de tipo académico como el bajo perfil de ingreso, malos hábitos de estudio y falta de acompañamiento personalizado, y las causas personales como falta de interés y compromiso. PERSEVERA responde al principio de educar y promover el desarrollo integral de la persona, siendo una respuesta desde los principios pedagógicos del sistema preventivo salesiano<sup>3</sup> que permite la construcción de la síntesis personal de fe, cultura y vida<sup>4</sup>.

**Descriptorios o Palabras Clave:** Deserción, Repitencia, Persevera.

<sup>1</sup>Tasa de graduación, repitencia, deserción, matrícula de antiguo ingreso y nuevo ingreso, indicadores registrados en el sistema de información académico de la UDB.

<sup>2</sup>González F. (2006). Las causas de este fenómeno están asociadas a cuatro causas principales: externas, del sistema e institucionales, de tipo Académico y personales.

<sup>3</sup>Razón-Religión-Amorevolezza

<sup>4</sup>PERSEVERA también responde al estilo de educador salesiano que se caracteriza por: la sensibilidad social; el protagonismo y el diálogo entre los diversos actores; la presencia cercana del educador, que es facilitador y animador; la dimensión comunitaria del hecho educativo; el estilo cooperativo de aprendizaje; el reconocimiento y valoración de las diferencias culturales así como la capacidad de promover el diálogo intercultural; el espíritu crítico, propositivo y emprendedor; la vinculación con la vida y la articulación entre teoría y práctica, entre educación y mundo del trabajo; la búsqueda honesta de la verdad mediante la investigación; una visión optimista del mundo y de la historia; la integralidad de las propuestas educativas Fundamentos Institucionales UDB,(2010).

## 1. Fundamentos Teóricos

“La repitencia y la deserción pueden constituirse en fenómenos colectivos e incluso masivos, y ser estudiados como tales. En dicho caso, por lo general, se asocian a la eficiencia del sistema” González F. (2006). No basta con realizar una medición de los indicadores de eficiencia interna y realizar un reporte sobre los mismos, esta información es útil siempre y cuando se tomen las acciones necesarias para mejorar la retención y promoción en el nivel superior, teniendo la claridad que la problemática es compleja y como tal demanda soluciones integrales.

Para mejorar los mecanismos de detección temprana, identificar grupos de riesgo, otorgar apoyo tutorial integral al estudiante, mejorar la orientación vocacional, realizar seguimiento estudiantil y mejorar la administración curricular, entregar certificaciones tempranas y salidas intermedias, es necesario tener claridad sobre las causas de los fenómenos en cuestión.

Las causas de la deserción y repitencia González F. (2006), están asociadas a cuatro causas principales: externas, del sistema e institucionales, de tipo académico y personales<sup>5</sup>.

Además, la falta de sistemas de información fiables que permitan diferenciar cuando un estudiante abandona sus estudios y cuando se inscribe en otro curso o en otra universidad, dificulta contar con estimaciones precisas. “En algunos casos, afirma Didriksson (2008), se ha analizado la tasa de graduación oportuna (...)”. Los estudios sobre la graduación oportuna deben tener en cuenta que en la mayoría de los sistemas universitarios de

<sup>5</sup>Externas (Las condiciones socioeconómicas tanto del estudiante como del grupo familiar), del Sistema e Institucionales (Carencia de mecanismos adecuados de financiamiento del sistema en especial para el otorgamiento de ayudas estudiantiles, créditos y becas, el desconocimiento de la profesión y de la metodología de las carreras; el ambiente educativo e institucional y la carencia de lazos afectivos con la universidad), de tipo académico (Formación académica previa, los exámenes de ingreso, el nivel de aprendizaje adquirido, la falta de apoyo y orientación recibida por los profesores, la falta de información al elegir la carrera; la carencia de preparación para el aprendizaje y reflexión autónoma) y personales (Aspectos de orden tanto motivacionales como actitudinales), González F. (2006)

América Latina una alta proporción de estudiantes no dedican un tiempo completo a sus estudios. Esto explica, en gran medida, la prolongación de los mismos más allá del tiempo teórico. Nos introducimos por tanto en el ámbito de las implicaciones de la deserción y la repitencia que pueden ser de tres tipos: sociales, institucionales y personales<sup>6</sup> González F. (2006). No obstante, son pocos los países que han desarrollado programas específicos para responder a este problema a nivel de sistema. Dos ejemplos son Colombia con su Sistema para la Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior (SPADIES)<sup>7</sup>, por medio del cual se identifican y se ponderan los comportamientos, las causas, variables y riesgos determinantes para desertar; y México con su Programa Nacional de Becas para la Educación Superior (PRONABES)<sup>8</sup>, mediante el cual estudiantes en situación económica adversa y con deseos de superación pueden continuar en el nivel superior en instituciones públicas en programas de licenciatura o de técnico superior universitario, reduciendo con ello el riesgo de abandono por factores económicos.

En El Salvador, como en los restantes países, las universidades requerirán desarrollar mecanismos para acompañar a los estudiantes de mayor riesgo para aumentar sus posibilidades de éxito académico” Didriksson (2008).

<sup>6</sup>Sociales (La retroalimentación del círculo de la pobreza y la gestación de una “capa social” de frustrados profesionales, con posible disminución del aporte intelectual y el potencial aumento del subempleo, Institucionales (La limitación para cumplir la misión institucional y un descenso en los índices de eficiencia y calidad y Personales (El disgusto, la frustración y la sensación de fracaso de los repitentes y desertores con los consiguientes efectos en su salud física y mental. González F. (2006)

<sup>7</sup>El SPADIES fue diseñado por el Centro de Estudios Económicos (CEDE), de la Universidad de los Andes, y está articulado con el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES), el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) y el Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (ICETEX). (Cfr. <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-156292.html>)

<sup>8</sup>PRONABES tuvo sus inicios en el ciclo escolar 2001-2002 con la participación de todas las Entidades Federativas y la de cuatro instituciones públicas de educación superior federales, -IPN, UAM, UNAM, y UPN-. Los recursos del fondo son aportados por el Gobierno Federal, los gobiernos estatales y las instituciones públicas de educación superior federales por partes iguales. (Cfr. <http://pronabes.sev.gob.mx>)

## 2. Una propuesta para la reducción de la repitencia y la deserción

En el Informe de la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005 “La metamorfosis de la educación superior” de la UNESCO, se afirma que la deserción escolar o la reprobación en las universidades está provocando que aumenten las afecciones en la salud física y mental de los jóvenes que abandonan la universidad, pero sobre todo representan un elevado costo para los países, ya que se estima que al año en América Latina y el Caribe se pierden entre 2 y 415 millones de dólares por país, producto del abandono o la deserción de los estudios universitarios.

Según los resultados de la información estadística de Instituciones de Educación Superior presentado por el Ministerio de Educación de El Salvador, de acuerdo a los datos de matrícula reportados por las instituciones de educación superior en el año 2011, ésta ha experimentado un crecimiento sostenido, lo cual resulta positivo en función de mejorar el indicador de cobertura en el nivel terciario. La matrícula estudiantil que las instituciones del nivel superior reportaron fue de 160,374 lo cual representa un incremento del 6.91 % con relación al 2010.

En el año 2011, la distribución de la matrícula estudiantil que realizó estudios en el nivel terciario según el tipo de institución, se dio de la siguiente manera: las universidades inscribieron a 147,311 estudiantes representando el 91.86 % del total de la población en el nivel superior, los institutos especializados tuvieron una matrícula de 8,776 estudiantes significando el 5.47% y los institutos tecnológicos recibieron a 4,287 estudiantes que representa el 2.67%.

De los factores más relevantes que inciden en la deserción se tienen: bajos recursos económicos que obliga a los jóvenes a buscar un empleo, la falta de orientación respecto a los programas y al mercado profesional, el cambio de situación familiar de solteros(as) a casados(as).

Por otro lado, los indicadores que integran esta categoría, son los más difíciles de obtener y abarcan los problemas más graves de los sistemas educativos de nuestros países. Cada vez que se habla de eficiencia interna se hace referencia a la repetición, deserción y otras variables asociadas. Los expertos opinan que repetidores y desertores son los educandos más caros que pagan las sociedades, se invierte en ellos y no se obtienen resultados positivos.

Los indicadores de eficiencia considerados trazadores son: los años promedio que los alumnos permanecen en el sistema, número de años promedio para completar cada nivel y porcentaje de alumnos que se gradúan. El presente escrito tiene por objetivo dimensionar la magnitud de la Deserción y la Repitencia en las carreras de la Universidad Don Bosco, analizando los factores que inciden en ellas, sus implicaciones y posibles propuestas para paliarlas.

La Universidad Don Bosco de El Salvador, consciente de la enorme responsabilidad que se tiene para enfrentar estos desafíos, ha diseñado una propuesta para la reducción de la repitencia y deserción, denominado Programa “PERSEVERA”, mejorando los índices de eficiencia interna.

El Programa PERSEVERA es ante todo un llamado a los estudiantes para que practiquen la perseverancia, la constancia, el esfuerzo permanente, a ser firme en sus actuaciones. Además, al ser generado en un ambiente salesiano, el programa también demanda del acompañamiento, de la asistencia, de la presencia constante de los educadores. Juntos, estudiantes y educadores, se desafíen al establecer metas académicas desde una visión integral del ser humano y desde el estilo salesiano, es decir, con trabajo, templanza y alegría.

Esto significa, entre muchas otras cosas, dar una respuesta concreta desde el ámbito pedagógico para “incrementar la autoestima y autoconocimiento; crear redes de apoyo; trabajar la motivación y autodeterminación;

perfeccionar los procesos cognitivos y metacognitivos; incorporar el manejo y control de la ansiedad; considerar los estilos de aprendizaje, la atención, la concentración y los distintos tipos de inteligencias; incorporar sistemas de nivelación y remediales, el establecimiento de ciclos generales de conocimientos básicos, generar condiciones adecuadas para el aprendizaje (métodos, infraestructura y recursos); establecer innovaciones curriculares (perfiles y enseñanza por competencias y fortalecer la metodología de resolución de problemas); establecer currículos más flexibles; establecer una titulación directa con un trabajo de investigación desarrollado en el último año; realizar cambios metodológicos; incorporar TICs; lograr el perfeccionamiento pedagógico de los docentes y mejorar los procesos de evaluación; la detección temprana de posibles desertores, prevenir y darles el apoyo necesario y determinar los momentos problemáticos. Informar y orientar sobre las distintas ramas científicas, con énfasis en aspectos de destrezas requeridas así como en las oportunidades del mercado profesional; acordar convenios con sectores productivos para prácticas de internado y para la realización de investigaciones; establecer un diseño y administración curricular apropiado; generar procesos administrativos eficientes y dar orientación al estudiante con riesgos de desertar” González F. (2006).

### 3. Fundamentos pedagógicos salesianos

De acuerdo al ideario de la Universidad Don Bosco, PERSEVERA responde al principio de educar y promover el desarrollo integral de la persona humana; contribuyendo con estilo salesiano a la construcción, en la verdad, de una sociedad libre, justa y solidaria. Todo ello desde una perspectiva cristiana y humanista. Por ello, es una respuesta desde los principios pedagógicos del sistema preventivo de Don Bosco (Razón-Religión-Amorevolezza) que permiten la construcción de la síntesis personal de fe, cultura y vida.

Es decir, se fundamenta en la convicción de que la persona se va configurando cotidianamente y se autopoese en cuanto asume la búsqueda de la verdad como misión y tarea; en cuanto es capaz de elegir libremente unos valores que den sentido a su existencia humana; y en la medida en que se hace protagonista de la historia participando responsablemente en el desarrollo de su comunidad. La persona se autocomprende como un ser de posibilidades cuando las reconoce y las desarrolla” (Ideario UDB)

PERSEVERA también responde al estilo de educar salesiano que se caracteriza por: La sensibilidad social; el protagonismo y el diálogo entre los diversos actores; la presencia cercana del educador, que es facilitador y animador; la dimensión comunitaria del hecho educativo; el estilo cooperativo de aprendizaje; el reconocimiento y valoración de las diferencias culturales así como la capacidad de promover el diálogo intercultural; el espíritu crítico, propositivo y emprendedor; la vinculación con la vida y la articulación entre teoría y práctica, entre educación y mundo del trabajo; la búsqueda honesta de la verdad mediante la investigación; una visión optimista del mundo y de la historia; la integralidad de las propuestas educativas Fundamentos Institucionales UDB (2010).

### 4. Componentes del Programa PERSEVERA

PERSEVERA, tiene cuatro componentes, ver Fig.1, que interactúan entre sí para aumentar la promoción y la supervivencia escolar, así como el perfeccionamiento docente, en la Universidad Don Bosco:

1. Observatorio de la Repitencia y Deserción.  
 Monitoreo permanente de los indicadores en cuestión haciendo uso Gestor Académico y otras bases de datos e informes con que cuenta la UDB



## 2. “Coaching” para estudiantes y docentes.

Formación de coach (técnicos y docentes) e identificación de coachee (estudiantes) que estén en situación de repitencia o en riesgo de abandono del sistema, para desarrollarles sus capacidades de acción y establecimiento de compromisos personales integrales.

3. Autoformación permanente por medio de recursos físicos y TIC. Refuerzo académico e identificación de bibliografía ad hoc para su reproducción física y electrónica (web) que fomenten la autodisciplina y el apoyo mutuo en equipos de trabajo y redes virtuales. Además incluye un fondo de becas para estudiantes con rezago académico por razones económicas.

4. Estudio de la clase. Método con el que el personal docente realiza la mejora de la enseñanza en clase por medio de la observación e investigación, reflexión conjunta, mejora de los materiales didácticos y recursos evaluativos. Con ello se cultiva su propia capacidad y confianza en sí mismo.

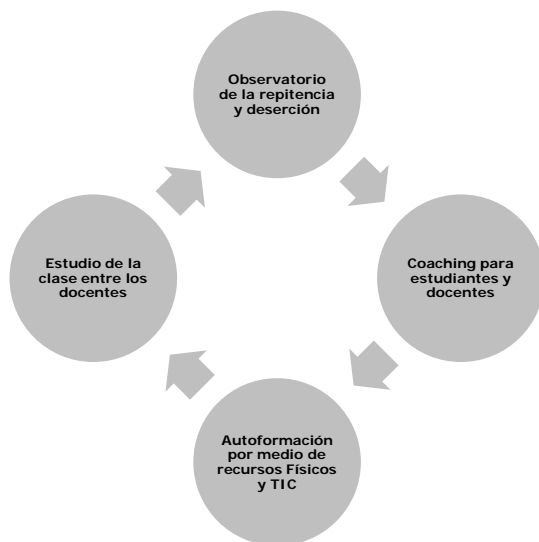


Fig.1 Componentes del Programa PERSEVERA

## 5. Resumen de los principales resultados

El programa PERSEVERA ha sido implementado en la UDB desde al año 2012. Como resultados globales se pueden mencionar que en la UDB en los últimos 5

años, presenta una tendencia positiva en su matrícula, y en términos generales la deserción general en la UDB (desde el 2005 14.03% al 2012 11.3%. se ha venido reduciendo, todo esto con las diferentes estrategias que se han aplicado en la institución, por lo tanto, PERSEVERA al ser un programa multifuncional e integrador poco a poco persigue lograr empoderar a los estudiantes como protagonistas de su ingreso, permanencia y egreso de la vida universitaria, de tal forma que su identidad y capacidades se vean fortalecidas para un desarrollo exitoso de sus competencias dentro de la carrera que responde a sus más profundas aspiraciones de vida.

PERSEVERA no solo es el hecho de hacer coaching, sino que le permite a la UDB obtener un diagnóstico de la fuente primaria<sup>9</sup> que vive el problema, por medio de los informes semestrales que facilita cada coach sobre la problemática de la deserción y la repitencia en los jóvenes universitarios abordados por medio de las sesiones, obteniendo de esta manera insumos para la toma de acciones no solo desde el programa persevera, sino desde otras instancias.

Algunos avances, en cada uno de sus componentes son los siguientes:

### 5.1 Observatorio de la repitencia y deserción.

Se realiza el monitoreo permanente de los indicadores de repitencia y deserción. Los indicadores analizados son: matrícula de nuevo y antiguo ingreso, la deserción y la repitencia. En términos de deserción se ha logrado una disminución en los últimos años, desde el 2005 (14.03%) al 2012 (11.3%), no obstante, no son suficientes. Por su parte, la repitencia en la UDB indica que 23 de cada 100 estudiantes están cursado al menos una asignatura en 2ª matrícula.

La Universidad ha realizado acciones para disminuir los porcentajes de reprobación que incluyen: asesorías, coaching, tutorías,

<sup>9</sup> Los mismos estudiantes y sus experiencias durante el proceso en el programa PERSEVERA que se benefician del acompañamiento salesiano

sesiones y talleres de atención psicopedagógica, círculos de estudio; sin embargo, es importante identificar desde la percepción de los estudiantes y profesores las causas que generan la reprobación.

En el marco del programa PERSEVERA, se hizo una investigación cualitativa en el segundo semestre del año 2012 con el objetivo de tener un conocimiento más preciso sobre las causas de reprobación en la Universidad, la cual tenía de dos etapas: La primera, eran las causas de reprobación desde los actores protagonistas del proceso educativo: los alumnos; y una segunda pretendía conseguir información de la percepción de las causas de reprobación desde la óptica de los profesores.

### 5.2 “Coaching” para estudiantes y docentes.

Se han realizado tres formaciones en el tema de coaching para los docentes de las diferentes facultades haciendo un total de 70 profesionales de la Universidad, de estos 45 han realizado *coaching* con los estudiantes (coachee) que les han sido asignados.

El perfil de los Coachees seleccionados es: **a)** estudiantes de nuevo ingreso que estén en riesgo de repitencia, teniendo en cuenta lo siguiente: número de asignaturas y tipo de asignaturas reprobadas; **b)** estudiantes de antiguo ingreso que reprobaron asignaturas, y necesitan seguimiento de su proceso, tomando en cuenta: CUM<sup>10</sup>, número de asignaturas inscritas en el semestre y tipo de asignaturas reprobadas.

Con cada estudiante-coachee seleccionado se realizan al menos 3 sesiones, por semestre, con el objetivo de brindar seguimiento al proceso del estudiante y acompañarlo para potenciar al máximo sus capacidades superando por él mismo cualquier dificultad que se le presente ya sea personal o académica.

Se tiene definido que cada docente que realiza sesiones de coaching atiende a un máximo de 10 estudiantes por semestre.

Es importante mencionar que a través de estas sesiones se puede evidenciar que cada uno de los estudiantes, tiene diferentes situaciones que afectan su rendimiento académico y su motivación o dedicación.

Algunas de las causas de reprobación que se han identificado durante la implementación del programa son las siguientes:

1. Nivel bajo de madurez personal de los estudiantes debido a la tierna edad con la que ingresan a la universidad, lo que provoca su falta de interés y compromiso con el estudio.
2. Bajo perfil de ingreso de los estudiantes de acuerdo a las pruebas diagnósticas y psicopedagógicas realizadas por la universidad.
3. Inexistentes o deficientes hábitos de estudio, y poca madurez para organizar el tiempo.
4. Una dependencia al uso del internet y teléfonos inteligentes para el uso de redes sociales y entretenimiento, lo que provoca la falta de concentración en la realidad.
5. Problemas al interior de la vida familiar, y la dificultad para enfrentarlos y sobreponerse a ellos (económicos, violencia, trabajo, hacinamiento, falta de espacios para estudiar)
6. Problemas al interior de las familias, relaciones conflictivas, responsabilidades asignadas por negocios familiares, contexto familiar con mucho ruido y poco espacio.
7. Condición económica de los estudiantes lo que les obliga a buscar un empleo para poder seguir estudiando.
8. Nivel de seguridad en el país, lo que atemoriza salir de sus hogares.
9. Mala distribución de la carga académica asignada a un estudiante de nuevo ingreso, en algunas carreras se lleva hasta 6 asignaturas en el primer ciclo.

<sup>10</sup> Coeficiente de Unidades de Merito

A año y medio de su ejecución se puede observar los siguientes resultados:

1. En el año 2012, en el primer semestre que se implementó PERSEVERA, del total de estudiantes que fueron convocados a las sesiones de coaching un 40,34% asistió, de estos un 30,21% mejoró en su rendimiento académico. En el segundo semestre asistió a las sesiones de coaching un 48.0%, de estos un 47% mejoró en su rendimiento académico. En suma para ambos semestres se asignó a un total de 325 estudiantes a los primeros 45 docentes que fueron formados en coaching.
2. Previo a las sesiones de coaching y con apoyo de la Vicerrectoría Académica se han implementado diferentes acciones de acompañamiento para los estudiantes, las cuales dan inicio desde el momento en que el estudiante ingresa a la Universidad, por medio del Curso de Inducción de la Vida Universitaria (CIVU), donde los estudiantes reciben orientación vocacional, realizan pruebas diagnósticas y psicopedagógicas, participan en talleres acordes a la carrera y reciben asesoría académica previa al inicio del ciclo correspondiente.
3. Los estudiantes que asistieron a las sesiones de coaching manifiestan que les ha ayudado mucho en su proceso de adaptación a la Universidad.
4. Identificación de casos especiales estudiantes-coachees para referirlos al Departamento de Atención Psicopedagógica.
5. Generación de valores como la confianza entre *Coach* y *Coachee* para abordar diversidad de aspectos no solo de la academia, si no personales, para ayudarle a desenvolverse de manera eficiente en el proceso de enseñanza aprendizaje.

### **5.3 Autoformación permanente por medio de recursos físicos y TIC.**

Se ha iniciado con una plataforma interna en la que se colocan recursos electrónicos que

ayudan a la autoformación de los estudiantes, adicional a esto la Universidad pone a disposición de los estudiantes la Tutoría Estudiantil: la cual es una actividad de acompañamiento que tiene como objetivo orientar y apoyar a los alumnos durante su proceso de formación. La tutoría es parte del estilo salesiano de la Universidad Don Bosco, cuya importancia radica en orientar a los alumnos a partir del conocimiento de sus problemas y necesidades académicas, así como de sus inquietudes y aspiraciones profesionales.

También se tiene a disposición de los estudiantes las instructorías académicas que se imparten cada semestre en aquellas asignaturas que presentan dificultades y mayores índices de reprobación, con el objetivo de crear espacios de refuerzos académicos, consultas e intercambios de aprendizaje entre los mismos estudiantes.

La Universidad es consciente que buena parte de los jóvenes que ingresan a la UDB, se encuentran en situaciones difíciles, y por eso coloca a disposición de ellos diferentes programas de apoyo, considerando también que existen factores externos en cada estudiante que afectan su rendimiento académico como: situación económica, bases académicas previas deficientes, hábitos de estudios deficientes, situación social y familiar, entre otras. Para esto se gestionan fondos de becas para aquellos estudiantes que se encuentren en riesgo de deserción debido a problemas económicos.

### **5.4 Estudio de la Clase:**

Finalmente en el componente que se refiere al Estudio de la clase, el Instituto de Investigación y Formación Pedagógica que posee la Universidad, ha iniciado en el semestre del año 2013 ha realizar estudios de aquellas asignaturas que tienen mayores índices de reprobación, con el objetivo de tener la evaluación y la mejora de las estrategias metodológicas que actualmente se utilizan.

## 6. Reflexión sobre las implicaciones teóricas, prácticas o metodológicas

De acuerdo a los primeros resultados, a un año de su implementación, se identifican que las causas de deserción y repitencia efectivamente están relacionadas a las cuatro causas principales que menciona González F. (2006): Causas externas como las condiciones socioeconómicas tanto del estudiante como del grupo familiar, las Institucionales como la carga académica de los estudiantes, la falta de un programa de becas con mayor cobertura, de tipo académico como el bajo perfil de ingreso de los estudiantes, malos hábitos de estudio y falta de acompañamiento personalizado de los docentes, y las causas personales como la falta de interés y compromiso con el estudio.

A pesar de contar ya con un sistema de información fiable (Sistema Informático, Gestor Académico), que cuenta con toda la información académica y personal del estudiante todavía hace falta la cultura de los docentes para acudir a él y acompañar con mayor eficiencia a los estudiantes como afirma Didriksson (2008).

De acuerdo al ideario de la Universidad Don Bosco, el Programa PERSEVERA responde al principio de educar y promover el desarrollo integral de la persona humana. Por ello, PERSEVERA es una respuesta desde los principios pedagógicos del sistema preventivo de Don Bosco (Razón-Religión-Amorevolezza) que permiten la construcción de la síntesis personal de fe, cultura y vida. PERSEVERA también responde al estilo de educar salesiano que se caracteriza por: La sensibilidad social; el protagonismo y el diálogo entre los diversos actores; la presencia cercana del educador, que es facilitador y animador; la dimensión comunitaria del hecho educativo; el estilo cooperativo de aprendizaje; el reconocimiento y valoración de las diferencias culturales así como la capacidad de promover el diálogo intercultural; el espíritu crítico, propositivo y emprendedor; la vinculación con la vida y la

articulación entre teoría y práctica, entre educación y mundo del trabajo; la búsqueda honesta de la verdad mediante la investigación; una visión optimista del mundo y de la historia; la integralidad de las propuestas educativas (Fundamentos Institucionales UDB, 2010).

## 7. Conclusiones

- 1) El programa PERSEVERA es una opción válida para enfrentar el problema de la deserción y la repitencia, ya que los jóvenes necesitan siempre una guía que les ayude a descubrir sus competencias y aptitudes para la vida universitaria, y poder de esta forma tomar decisiones por sí mismos en lo referente a su desarrollo profesional y social.
- 2) Es importante establecer estrategias para la disminución de la deserción que generen la conciencia en los estudiantes para ser mejores en su rendimiento académico y personal, y para eso el coaching en una excelente herramienta.
- 3) La observación de clases de los docentes por expertos pedagogos y técnicos, apoya a que se establezcan nuevas estrategias metodológicas, que deben ser usadas por los docentes, ante la nueva generación de estudiantes que ingresan a las universidades.

## Referencias

- Ana Lúcia Gazzola, A. D. (2008). *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Caracas, Venezuela: IESALC-UNESCO.
- Bosco, E. U. (2010). *Fundamentos Institucionales I: proyecto de innovación curricular: modelo educativo, ideario, misión, visión*. San Salvador: Universidad Don Bosco.
- Colombia, M. d. (s.f.). *SPADIES Ministerio de Educación Nacional de Colombia*. Recuperado el 2013, de <http://www.mineduccion.gov.co/1621/w3-article-156292.html>
- Fiegehen, L. E. (2002). Repitencia y deserción universitaria en América Latina. En I. I. (IESALC),

*Informe sobre la Educación Superior de América Latina y el Caribe 2002-2005. La metamorfosis de la Educación Superior* (págs. 156-166). Caracas: Metropolis.

México, G. d. (s.f.). *Programa Nacional de Becas para la Educación Superior*. Recuperado el 2013, de <http://pronabes.sev.gob.mx/>

Salvador, M. d. (2011). *Resultados de la Información Estadística de Instituciones de Educación Superior*. San Salvador.

## CONTRIBUCIONES DE LA ASESORÍA PEDAGÓGICA UNIVERSITARIA A LAS POLÍTICAS DE REDUCCIÓN DEL ABANDONO

Prácticas para reducir el abandono: acceso a la educación superior, integración a las instituciones e intervenciones curriculares.

COLLAZO, Mercedes

DE BELLIS, Sylvia

PERERA, Patricia

SANGUINETTI, Vanesa

Universidad de la República - URUGUAY

**Resumen.** Desde hace ya varios años la universidad pública uruguaya (Udelar) cuenta con Unidades de Apoyo a la Enseñanza (UAE) que realizan una labor permanente de asesoramiento pedagógico en el conjunto de las facultades, institutos, escuelas y centros universitarios. Creadas inicialmente con la finalidad de promover la formación docente demandada por los procesos de renovación curricular de los años ochenta y noventa, cumplen actualmente una multiplicidad de funciones estrechamente vinculadas con las políticas centrales de enseñanza de la Universidad: *el apoyo pedagógico a docentes y a estudiantes, la orientación a los estudiantes, el asesoramiento curricular y la promoción del desarrollo de la investigación educativa*. Estos organismos se definen hoy como *estructuras académicas de integración multidisciplinaria que respaldan desde el punto de vista pedagógico los procesos de enseñanza y de aprendizaje* (Ordenanza de Estudios de Grado). De este modo, con diversos niveles de consolidación, la Udelar cuenta en la actualidad con 24 unidades que cubren la totalidad de las sedes universitarias. En el marco del Proyecto Conjunto de Investigación del Mercosur *Estrategias institucionales para el mejoramiento de la calidad de la Educación Superior y el desarrollo profesional docente*, radicado en UNISINOS (Brasil) y UBA (Argentina), el Pro Rectorado de Enseñanza de la Udelar desarrolla una línea de investigación orientada a indagar particularmente el papel cumplido por las asesorías pedagógicas en la definición, ejecución y evaluación de las políticas de enseñanza, centrales y locales, impulsadas por la institución desde la reapertura democrática hasta la actualidad. En el contexto de esta Conferencia, la presente comunicación se concentrará en el análisis de las prácticas de reducción del abandono que desarrollan en los últimos años las UAE en las tres dimensiones de prácticas: acceso a la universidad, integración estudiantil y planificación de la enseñanza. Los primeros avances del estudio muestran, en otros resultados, un proceso de consolidación creciente de estos espacios, una complejización progresiva de su rol, asociada con la asunción de una gama cada vez más amplia de funciones vinculadas a la fuerte expansión y diversificación de las políticas universitarias. Asimismo, se identifican fuertes tensiones derivadas de: a) cumplimiento de un rol primordialmente gestor de políticas que limita sus posibilidades de academización, b) la difícil articulación entre saberes pedagógicos y disciplinares y c) la confrontación entre las necesidades de las facultades y el cumplimiento de las políticas centrales de enseñanza.

**Palabras Clave:** Políticas educativas, Asesoría pedagógica, Abandono y permanencia estudiantil

## 1 Las asesorías pedagógicas universitarias en el cono sur

Con un desarrollo aún incipiente, el campo de la pedagogía y la didáctica universitaria en la Argentina y Uruguay ha alcanzado un cierto grado de legitimidad, en el marco de la compleja ecuación a la que se han visto enfrentadas las universidades públicas entre la ampliación del acceso y la calidad de la educación superior.

En el caso de las universidades nacionales argentinas desde hace varias décadas se desarrollan espacios de asesoría pedagógica en facultades y carreras que tienen la finalidad de producir conocimiento sobre los procesos de enseñanza propios de las disciplinas, según las condiciones institucionales objetivas de cada área de saber. Las mismas están integradas por profesionales de la educación que asumen tareas de apoyo pedagógico a los docentes y a la gestión académica, así como funciones de investigación educativa (Lucarelli, 2011).

Estudios realizados en las últimas décadas reconocen a las asesorías pedagógicas como una *profesión de ayuda* que, poniendo en juego de forma flexible concepciones pedagógicas didácticas y en una posición de mutuo asesoramiento, contribuyen a una mayor eficiencia institucional en áreas diversas del campo (definición de modelos didácticos, análisis de las condiciones de aprendizaje estudiantil, programación del currículum, creación de sistemas de evaluación, etc.). Se trata de modalidades de intervención complejas que operan en condiciones de gran diversidad epistemológica, académica e institucional. El asesor pedagógico universitario debe construir su propio lugar en cada unidad académica, interpretar el lenguaje particular de la cultura profesional en la que se inserta y lograr conformar un espacio de interdisciplina que permita proyectar soluciones apropiadas a los problemas pedagógicos de los contextos educativos específicos (Lucarelli, 1998, 2000; Lucarelli y Fineklstein, 2012).

En el caso de Brasil, si bien se identifican en los últimos años algunas experiencias de interés, la práctica de la asesoría pedagógica universitaria no logra instalarse con legitimidad y reconocimiento formal. No obstante, las políticas de expansión del sistema público están imponiendo una creciente preocupación por los problemas de la enseñanza en el nivel, en virtud de la integración de nuevos sujetos al espacio educativo universitario. Estas necesidades y demandas se cubren a través de jóvenes docentes, reclutados en los posgrados académicos, que sin formación pedagógica específica se enfrentan a problemas educativos crecientemente complejos (Lucarelli, 2011).

De este modo, el proyecto conjunto Proyecto Conjunto de Investigación del Mercosur *Estrategias institucionales para el mejoramiento de la calidad de la Educación Superior y el desarrollo profesional docente*, radicado en UNISINOS (Brasil) y UBA (Argentina), se propone como objetivo general profundizar en las estrategias de construcción del campo pedagógico didáctico universitario en los países del cono sur, teniendo en cuenta las peculiaridades de cada desarrollo histórico y las afinidades teóricas y académicas construidas.

En el caso de Uruguay, y en articulación con los estudios de las universidades argentinas participantes, se busca analizar los procesos de desarrollo de las asesorías pedagógicas en la universidad pública, focalizándose en su dimensión político educativa y en la visión que los actores institucionales han construido en los años recientes acerca de la relevancia de su labor y aporte institucional (Collazo, De Bellis, Perera, Sanguinetti, 2011).

## 2 Papel de las asesorías pedagógicas en las políticas de enseñanza de la Udelar

La Universidad de la República cumple con las características de una *macrouniversidad*

latinoamericana, en los términos definidos por el IESALC de la UNESCO. Concentra el 80% de la matrícula global, superando actualmente los 80.000 estudiantes de pre-grado y de grado y los 8.500 docentes (Censos 2012 y 2010). Recibe el 100% del financiamiento estatal destinado al nivel universitario. Aglutina de forma prioritaria la producción científica nacional. Cuenta con una estructura organizacional que cubre el conjunto de las áreas del conocimiento, las más variadas disciplinas y la totalidad de los niveles de formación superior (terciario y cuaternario), contribuyendo decisivamente al logro de los niveles de escolarización terciaria que alcanza hoy el país, en el entorno del 33%. Tiene bajo su responsabilidad el más amplio desarrollo y difusión de la cultura nacional. Muy recientemente el país procesa la creación de dos nuevas universidades públicas, una de perfil tecnológico y otra destinada a la formación docente básica.

## 2.1 Antecedentes y justificación

### **Etapas de restauración institucional. Primera generación de unidades pedagógicas**

Las asesorías pedagógicas, con algunos antecedentes de creación temprana en los años 60 (Medicina y Enfermería), comienzan a desarrollarse de forma sistemática en la Udelar a partir de la reapertura democrática, a fines de los años 80. En esta etapa la Universidad priorizó las políticas de investigación, supeditando la mejora de la calidad de la enseñanza a los logros del desarrollo científico. No obstante, fue un período muy rico en reformas curriculares y transformaciones de la enseñanza a nivel de los servicios universitarios, delineándose los modos de abordar la crisis de una enseñanza que empezaba a desarrollarse en condiciones de masificación. Más de la mitad de los servicios renovaron sus planes de estudios, a la vez que se crearon varias carreras nuevas y Facultades e Institutos asimilados. Es en este momento que surgen las primeras estructuras de apoyo a la enseñanza en las Facultades y

Escuelas Universitarias, en una búsqueda de brindar soluciones pedagógicas a los problemas de la masificación y el cambio curricular, primordialmente a través de la formación docente. Financiadas por los servicios, se crean en esta etapa 7 unidades, ubicándose a la vanguardia del proceso, como en otras universidades de la región, las facultades agrarias (Veterinaria y Agronomía) y de la salud (Medicina, Enfermería, Psicología, Odontología).

### **Etapas de gestación de políticas centrales de enseñanza. Segunda generación de unidades pedagógicas**

En los años 90, y en un contexto de políticas de ajuste, se agudiza la crisis de la enseñanza -signada por la creciente masificación y complejización institucional- y se reconoce el escaso impacto alcanzado por la actividad científica en la calidad de la enseñanza. El nuevo contexto impulsó la proyección de estructuras sectoriales de promoción de políticas universitarias centrales. Se crea así en el año 1990 la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC) y en el año 1993 la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE), organismo de cogobierno, asesor del Consejo Directivo Central en políticas de enseñanza, que diez años después se integra a una estructura de Pro Rectorado de Enseñanza (2003).

La CSE se focalizó en su período fundacional (1994-1999) al fortalecimiento de la docencia universitaria, estimulando la profesionalización y el desarrollo de las capacidades de innovación pedagógica, contando para ello con el respaldo de los organismos de apoyo a la enseñanza que se habían creado en los servicios. Promovió además específicamente la creación y el fortalecimiento de las unidades pedagógicas a través de proyectos concursables, registrándose en el año 1999 un funcionamiento regular de 12 unidades. Este momento resultó muy fértil en términos de surgimiento de una incipiente reflexión sobre



el campo pedagógico-didáctico universitario que permitió los primeros encuentros entre saberes pedagógicos y saberes disciplinares específicos.

**Etapas de fortalecimiento estratégico de la enseñanza universitaria. Creación de un proyecto institucional de formación didáctica de los docentes.**

En una segunda etapa (2000-2006), a iniciativa del nuevo Rectorado y con un importante incremento presupuestal, las políticas de enseñanza se reformularon con un enfoque de planeamiento estratégico, priorizándose fundamentalmente la meta de la descentralización de la enseñanza universitaria. De este modo, se articulan a lo largo del período una variedad de proyectos institucionales (de estudiantes radicados en el interior, flexibilidad curricular, nuevas ofertas, educación a distancia) que tienen como principal propósito brindar respuestas a la *demandas creciente de educación superior*, con criterios de *equidad social y geográfica y mejora de la oferta pública* (primer objetivo estratégico, *Planes de Desarrollo Estratégico de la UdelaR*, 2000 y 2005). En este período las unidades no cuentan con apoyo financiero específico, pero se fortalecen indirectamente a través de algunos proyectos institucionales, muy especialmente a través del *PI Formación Didáctica de los Docentes Universitarios*.

A partir de entonces las políticas centrales de enseñanza evolucionan en el sentido de una diversificación y complejización creciente, tanto desde el punto de vista de la gestión académica, administrativa y financiera como de sus dinámicas de evaluación y seguimiento, en un contexto histórico de crecimiento presupuestal sin precedentes.

**Etapas de diversificación y expansión de la enseñanza universitaria. Tercera generación de unidades pedagógicas.**

En el momento actual, la CSE constituye un núcleo clave de impulso a la Reforma Universitaria liderada por el equipo rectoral que asume funciones a partir del año 2007.

Retoma y reorienta algunas políticas anteriores e incorpora por primera vez una vertiente de atención y promoción de la vida universitaria estudiantil que, a través de acciones de respaldo directo, tiene como objetivo estratégico el combate a la deserción o desvinculación temprana. En esta labor juegan también un papel decisivo las hoy denominadas Unidades de Apoyo a la Enseñanza (UAE) que cuentan nuevamente en este período con respaldo presupuestal directo a través de proyectos contingentes. Hasta el año 2007 sólo siete servicios contaban con actividades formales de apoyo estudiantil, mientras que en el 2012 se registran casi veinte servicios con un primer nivel de desarrollo de la función.

En el año 2011 finalmente la Universidad acuerda por primera vez una normativa común de regulación de las carreras y la enseñanza de grado que reconoce formalmente a las UAE en los siguientes términos (*Ordenanza de estudios de grado y otras formaciones terciarias*):

*Artículo 23.- Los Servicios podrán contar con estructuras académicas de integración multidisciplinaria que respalden desde el punto de vista pedagógico los procesos de enseñanza y de aprendizaje.*

*Artículo 24.- Sus cometidos serán el apoyo pedagógico a docentes y a estudiantes, la orientación a los estudiantes, el asesoramiento curricular y la promoción del desarrollo de la investigación educativa.*

En perspectiva, la Ordenanza de carreras plantea a las UAE por otra parte, el desafío de su integración a las nuevas estructuras de gestión curricular, en proceso de instalación en todos los servicios, de modo de cumplir de forma efectiva su rol asesor en la materia.

Actualmente la UdelaR ha logrado conformar 24 organismos de apoyo a la enseñanza (Departamentos, Unidades, Servicios) que, desarrollando una amplia variedad de

funciones, cumplen un papel decisivo en la consecución de las políticas de enseñanza promovidas por la Universidad.

En tal sentido, el presente proyecto busca focalizar la mirada en la articulación de los dos planos de acción institucional, indagando el interjuego histórico existente entre políticas centrales de financiamiento de respaldo a la enseñanza y las acciones y desarrollos promovidos por las sedes universitarias a través de sus UAE.

## 2.2 Objetivos y método

Se plantea como objetivo general indagar el papel cumplido por las asesorías pedagógicas en la definición, ejecución y evaluación de las políticas de enseñanza, centrales y de las facultades y servicios afines, desarrolladas por la Udelar desde la reapertura democrática a la actualidad.

El estudio conjuga una perspectiva diacrónica y a la vez sincrónica de análisis. En el primer caso, focalizada en la reconstrucción de la trayectoria histórica de las asesorías pedagógicas en relación con los ejes de política universitaria y la identificación de las principales tensiones que emergen de su desarrollo institucional. En el segundo caso, buscando reconocer la identidad actual de las asesorías pedagógicas en la Udelar, indagando sus condiciones estructurales, problemáticas nodales y perspectivas de desarrollo. Por último, se plantea conocer la visión que sobre las asesorías pedagógicas tienen los principales actores institucionales vinculados con su actividad. Para ello se analizan una variedad de fuentes primarias y secundarias integradas por documentos institucionales, producciones académicas, cuestionarios semi estructurados y entrevistas a figuras históricas y referentes actuales.

## 3 Intervenciones vinculadas con la reducción del abandono

### 3.1 Prácticas relacionadas con el acceso y la integración de los nuevos estudiantes

En relación con las prácticas más directamente vinculadas con la reducción de la desvinculación temprana y fundamentalmente del estímulo a la permanencia y la continuidad de los estudios, las UAE cumplen desde el año 2007 un papel relevante que se desarrolla a impulso de la creación del Programa central de Respaldo al Aprendizaje (PROGRESA). Antes de esta etapa, facultades tradicionales como Agronomía, Veterinaria, Psicología contaban con servicios específicos de apoyo estudiantil, muy especialmente dedicados al tema de dificultades de aprendizaje, pero es a partir del nuevo rectorado que se diseña una política institucional integral de atención estudiantil que se ubica a la cabeza del proceso de reforma de la enseñanza universitaria. Esta iniciativa se lleva a cabo con un perfil de intervención de apoyo estudiantil que se visualiza como estratégico para las políticas universitarias de promoción de la continuidad de los estudios y la generalización de la enseñanza avanzada. Como principales rasgos innovadores se propone un enfoque integral que involucra:

- la atención a las diferentes etapas de transición estudiantil, abordando no sólo el ingreso, sino también el pre-ingreso y el egreso universitario;
- una concepción del apoyo que trasciende el abordaje de las situaciones de vulnerabilidad, procurando movilizar estrategias de sostén global a través de la promoción de vínculos solidarios e intergeneracionales que implican la acción conjunta y el protagonismo activo de los estudiantes;
- la construcción de una identidad universitaria que intenta trascender el ámbito de la carrera o la facultad en la que se inserta cada sujeto por medio de la transversalización de experiencias;
- la apertura de múltiples canales de intervención que buscan vehicular nuevas formas de participación, promoviendo la apropiación y la autonomía por parte de los actores involucrados;

- el desarrollo de estrategias y metodologías diversificadas y novedosas de apoyo que, trascendiendo lo discursivo, se acercan al estudiante y no trabajan sólo a demanda, adecuándose a la amplia variedad de situaciones, teniendo en cuenta los aspectos subjetivos y contextuales;
- el trabajo en redes como uno de los soportes fundamentales del Programa, involucrando una gran cantidad de actores institucionales, internos y externos, que hacen posible la amplia cobertura alcanzada y facilitan la legitimación de los procesos de intervención (Informe de Balance y Recomendaciones del PROGRESA, 2010).

Hasta este momento sólo un tercio de las facultades contaba con apoyo estudiantil. A partir del año 2007 se estimula la generalización de esta política en el resto de la Universidad, muy especialmente en los servicios con menor desarrollo y en los centros del interior del país. Actualmente cuentan con actividades formales de apoyo estudiantil la práctica totalidad de las sedes universitarias.

Las Unidades de Apoyo a la Enseñanza aparecen como las principales responsables del apoyo estudiantil en los servicios, en algunos casos creando oficinas específicas anexas.

El apoyo estudiantil refiere fundamentalmente a la difusión de la oferta universitaria, la orientación curricular, el apoyo a los procesos de aprendizaje y la orientación vocacional. A la vez los servicios desarrollan en conjunto con el PROGRESA una variedad de actividades propuestas centralmente: Bienvenidas, Expo Educa, Tocó Venir, Proyectos estudiantiles, Tutorías entre Pares y otras acciones de difusión de la agenda universitaria.

Los centros que se incorporan más recientemente a estas políticas mantienen un contacto más permanente con el Programa que los que ya disponían de apoyo estudiantil, coordinando específicamente cada actividad.

Las estrategias más efectivas destacadas por éstos son el apoyo a las actividades introductorias, las tutorías estudiantiles y los talleres de egreso (Informe de Evaluación del PROGRESA, 2010).

### **3.2 Prácticas relacionadas con la planificación de la enseñanza**

#### **Formación y apoyo pedagógico a los docentes**

Las prácticas de asesoramiento pedagógico a los docentes vinculadas con políticas de mejora de la calidad de la enseñanza, son las que históricamente asumieron las UAE desde su creación a lo largo de los años 80 y 90. En estos años el acento estuvo puesto, como en otros países de la región (Argentina, México), en la formación y el perfeccionamiento pedagógico de los docentes con vistas al desarrollo de procesos de innovación educativa al interior de la universidades, muy especialmente vinculados en nuestro caso a las reformas curriculares pos dictadura.

En los primeros años del dos mil la Udelar define políticas institucionales orientadas al desarrollo profesional docente que conjugan una oferta central de formación de posgrado (*Maestría en Enseñanza Universitaria y Programa de Formación de RRHH*), una oferta semi-descentralizada por áreas de conocimiento (*Programas de Áreas*), y una capacitación en servicio que funciona a impulso de las unidades pedagógicas y otros espacios afines.

De este modo, logra promover de forma coordinada durante más de una década una multiplicidad de acciones de formación y perfeccionamiento docente en el conjunto de los servicios universitarios, con una gran variedad de formatos, contenidos (agenda clásica, de reforma universitaria y temas emergentes) y duraciones que han logrado alcanzar una cobertura promedio en el entorno del 20% del plantel docente universitario, fundamentalmente de jóvenes que se inician en la docencia, en su mayoría mujeres

(Informes de ejecución del PI, 2001-2002, 2005, 2007, CSE).

En los últimos años experimenta además nuevas modalidades de capacitación, semipresencial y a distancia, que buscan facilitar el acceso de los docentes a su formación pedagógica, a la vez que actualizarlos en la integración de tecnologías de la enseñanza en articulación con las políticas de generalización del uso de las TIC en la enseñanza de grado, de posgrado y en la educación permanente.

En la actualidad, no obstante, la Udelar avanza en importantes definiciones para la construcción de la carrera docente, acordando pautas generales comunes a toda la institución.

Los nuevos perfiles de cargos incorporan una alta exigencia de formación académica y el requerimiento de formación didáctico-pedagógica para el acceso a los grados con funciones de conducción académica (3, 4 y 5). Ello supone que los grados de formación (1 y 2) deberán contar no sólo con una capacitación académica de alto nivel en el momento de su ascenso, sino también con algún grado de formación para la enseñanza universitaria.

Estas definiciones plantean a la Udelar, y particularmente a los núcleos vinculados históricamente con las preocupaciones pedagógicas, un escenario de nuevos desafíos, dado que esta formación deja de tener un carácter voluntario y subsidiario. Se abren así múltiples interrogantes para el debate institucional y el diseño de nuevas estrategias de formación docente: ¿se requerirán impulsar nuevos posgrados en enseñanza?, ¿deberá integrarse la formación didáctica-pedagógica a los posgrados académicos?, ¿qué rol cumplirán los Programas de Área y Centrales de Formación?, ¿qué líneas de formación deberán continuar desarrollando las Unidades de Apoyo a la Enseñanza?, ¿cómo se reconocerá el trabajo pedagógico conjunto

que éstas desarrollan con los equipos docentes?, etc.

El debate institucional requiere además la consideración de algunos riesgos previsibles para la nueva etapa, tales como el deslizamiento hacia formas academicistas o tecnicistas, el debilitamiento de la formación práctica profesional docente, la desarticulación de los componentes de una formación que se define integral, todo lo cual probablemente exija, en contrapartida, la necesidad de profundizar en la idea de trayectorias de formación, tal como se plantean hoy las modernas concepciones y políticas de formación docente (Edelstein, 2011, Anijovich, 2009).

#### **Asesoramiento currículos flexibles**

Este tipo de prácticas también las desarrollan las UAE desde los años 90, fundamentalmente en el área de la Salud y de la Ingenierías asociadas con la emergencia de dos modelos curriculares diferenciados. Por un lado, las facultades de Medicina, Enfermería, Odontología, Psicología conforman estructuras de supervisión curricular para el desarrollo de planes de estudio integrados. Por otro lado, la facultad de Ingeniería crea estructuras cogobernadas de dirección de carreras para el desarrollo de modelos curriculares altamente flexibles.

Actualmente la Udelar impulsa la generalización de currículos flexibles, en un proceso sin precedentes de reforma conjunta curricular que alcanza hoy aproximadamente al 85% de la oferta (115 carreras técnicas, tecnológicas y de grado), a partir de la aplicación de la nueva Ordenanza de Estudios de Grado.

En este marco, la CSE estimula la integración del asesoramiento pedagógico a las nuevas estructuras de conducción de carreras de la Universidad a los fines de colaborar en la concreción no sólo de planes flexibles y articulados, sino también de las renovaciones pedagógicas proyectadas (curricularización de

la extensión, incorporación de experiencias de integración de las funciones universitarias, de experiencias interdisciplinarias y multiprofesionales, de diversificación de la enseñanza, de evaluación formativa y autoevaluación, etc. (Collazo, 2013). De este modo, ya se evidencia el creciente involucramiento de las UAE al apoyo curricular, participando activamente en el diseño de los nuevos currículos y en las primeras implementaciones, con una articulación, ahora sí, muy estrecha con la función de orientación estudiantil.

#### 4 Discusión

Del análisis inicial de las fuentes ya relevadas, surgen algunos rasgos de las unidades pedagógicas en la Udelar que servirán a los fines del estudio comparativo entre las universidades de la región.

Desde el punto de vista estructural y normativo se evidencia inicialmente lo siguiente:

En el caso de Uruguay, con algunos antecedentes de creación temprana en los años 60, las asesorías pedagógicas se conforman en la Udelar a lo largo de las tres últimas décadas, cubriendo en la actualidad la totalidad de los centros universitarios (24) y formalizándose su rol en la nueva normativa universitaria. Esto es, haciéndose efectiva su institucionalización.

Al menos la mitad de las Unidades muestran indicadores claros de consolidación y autonomía institucional, si bien algunas facultades presentan una importante debilidad en la conformación de sus equipos, y otros, inestabilidades permanentes en razón de la tensión que se identifica entre el perfil político y el perfil académico técnico de las UAE.

Con una integración multidisciplinar, cuentan aún con un aporte débil de profesionales de la educación. El rezago que presenta el campo

de la educación en Uruguay se refleja en la incorporación de escasos pedagogos a estos espacios y la integración preponderante de docentes de las disciplinas específicas que realizan estudios de posgrado en educación.

Desde el punto de vista político institucional se evidencia primariamente lo siguiente:

Impulsadas inicialmente por los propios centros universitarios en función de sus necesidades de renovación curricular y pedagógica, evolucionan posteriormente desarrollando una labor fuertemente articulada con las políticas centrales de enseñanza que impulsa la Universidad a partir de los años noventa, particularmente en la modalidad de convocatorias a financiación de proyectos de mejora de la calidad de la enseñanza.

En tal sentido, se advierte una complejización progresiva de su labor que se evidencia en la asunción de una gama muy amplia de funciones pautadas por la diversificación y evolución de las políticas universitarias, en un contexto de fuerte crecimiento presupuestal. Se pasa de una labor inicial primordialmente enfocada a la formación y el asesoramiento docente, a una alta dedicación en los años recientes a la orientación y el apoyo estudiantil, pasando por la incorporación de las TIC, la asunción de la evaluación docente, los procesos de acreditación de carreras, etc.; debiendo asumir además en este momento una labor de asesoramiento curricular relevante en el proceso de reforma universitaria.

La labor de investigación educativa está presente entre sus funciones, pero con un desarrollo muy incipiente, especialmente concentrado en estudios vinculados a la evaluación curricular y el análisis de los desempeños estudiantiles. En tal sentido, las Unidades muestran aún un grado incipiente de academización cumpliendo una fuerte función de gestión de proyectos.

En este marco, se identifican diversas tensiones en juego derivadas del cumplimiento de un rol primordialmente gestor de políticas que limita sus posibilidades de academización, de la difícil articulación entre saberes pedagógicos y disciplinares y de la confrontación entre las necesidades de las facultades y el cumplimiento de las políticas centrales de enseñanza.

Desde el punto de vista del desarrollo del campo pedagógico universitario se evidencia actualmente lo siguiente:

La UAE realizan una contribución decisiva a la construcción de la didáctica del nivel y de las profesiones, no tanto aún de las didácticas específicas de las disciplinas, y lo hacen en un sentido claramente renovador, fundamentalmente de enfoque de enseñanza activa.

Han logrado asimismo avanzar en una perspectiva multidisciplinar que busca poner en diálogo saberes pedagógicos con los saberes de las disciplinas y las profesiones.

Presentan además una alta capacidad de adecuación a la diversidad de contextos institucionales y condiciones reales del trabajo docente y del desempeño estudiantil.

No obstante, se requiere profundizar aún más en su dinámica de complejización creciente, observando si los espacios institucionalizados de renovación pedagógica logran desarrollar el conjunto de las funciones declaradas o, en los hechos, se da un desplazamiento de políticas por la imposibilidad de asumir de forma efectiva la variedad de demandas institucionales. Surge así la legítima pregunta de si el futuro pasará por la necesidad de fortalecer el modelo de intervención pedagógica construido históricamente o se requerirá su transformación estructural a los fines de alcanzar el crecimiento general del campo a nivel institucional.

## Referencias

- Anijovich, R. et al (2009). *Transitar la formación pedagógica.. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós.
- Collazo, M. (2013). *El cambio curricular, una oportunidad para repensar(nos)*. En: *InterCambios*, N°1, marzo.
- Collazo, M. et al (2011). Proyecto de investigación Papel de las asesorías pedagógicas en las políticas universitarias. En: Proyecto de investigación - Cooperación Internacional CAPES-SPU *Estrategias institucionales para el mejoramiento de la educación superior y el desarrollo profesional docente*.
- Didriksson, A. (2006) Caracterización y desarrollo de las macroniversidades en América Latina y el Caribe. En: *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior*, UNESCO/IESALC, Caracas: Editorial Metrópolis C.A.A.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Lucarelli, E. (Comp.) (2000). *El asesor pedagógico en la universidad. De la teoría pedagógica a la práctica en la formación*. Buenos Aires: Paidós.
- Lucarelli, E. (2011). *Estrategias institucionales para el mejoramiento de la educación superior y el desarrollo profesional docente*. Proyecto de investigación - Cooperación Internacional CAPES-SPU/Min.Educ.
- Lucarelli, E. y Finkelstein, C. (Edit.) (2012). *El asesor pedagógico en la universidad. Entre la formación y la intervención*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Universidad de la República. *Ordenanza de creación de la Comisión Sectorial de Enseñanza*, 1994. Disponible en: [www.universidad.edu.uy](http://www.universidad.edu.uy)
- Universidad de la República. *Planes Estratégicos de Desarrollo de la Udelar*, 2000-2004, 2005-2009. Disponible en: [www.universidad.edu.uy](http://www.universidad.edu.uy)
- Universidad de la República. Comisión Sectorial de Enseñanza. *Informes de ejecución del Proyecto Institucional de Formación Didáctica de los Docentes Universitarios*, 2001-2002, 2005, 2007. Disponibles en: [www.cse.edu.uy](http://www.cse.edu.uy)

Universidad de la República. Comisión Sectorial de Enseñanza. *Informes de Evaluación y de Balance y Recomendaciones del Programa de Respaldo al Aprendizaje*, 2010. Disponibles en: [www.cse.edu.uy](http://www.cse.edu.uy)

Universidad de la República. *Documento de orientación para la carrera docente en la Udelar*, Junio 2012. Disponible en: [www.universidad.edu.uy](http://www.universidad.edu.uy)

Universidad de la República (2010). *Censo Docente Universitario*. Disponible en: [www.universidad.edu.uy](http://www.universidad.edu.uy)

Universidad de la República (2012). *Censo de Estudiantes Universitarios. Informe preliminar*. Disponible en: [www.universidad.edu.uy](http://www.universidad.edu.uy)

## LA DESERCIÓN ESTUDIANTIL EN UNA REGIÓN EN CRISIS: UNA ESTRATEGIA DE AFRONTAMIENTO DESDE LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA CALI

Línea Temática 2: Prácticas para reducir el abandono: acceso a la educación superior, integración a las instituciones e intervenciones curriculares.

GIRALDO REYES, BEATRIZ HELENA  
Pontificia Universidad Javeriana Cali- COLOMBIA  
e-mail: bhgiraldo@javerianacali.edu.co

**Resumen:** Colombia y en especial el Departamento del Valle del Cauca, han hecho parte de una región golpeada por diversas causas de orden social, político, económico y cultural, las cuales han impactado en la permanencia de los estudiantes en las instituciones de Educación Superior, ampliando así, la brecha entre aquellos que logran obtener un título profesional y los que no lo logran. Para enfrentar los impactos de una situación social devastadora, la Pontificia Universidad Javeriana Cali, ha venido desarrollando una serie de estrategias, entre ellas aquellas de tipo académico que hacen parte de un programa tendiente a disminuir la deserción estudiantil, a través de la identificación de sus causas y la construcción de acciones que den respuesta a las necesidades de los estudiantes y sus familias. La universidad cuenta con dos investigaciones realizadas al interior de la comunidad educativa que comprende los años 2006 al 2010, en donde se evalúan los motivos de la deserción académica y a partir de dichos resultados, se definen algunas acciones que intentan dar solución a esta problemática. El concepto de acompañamiento frente a este reto, tiene como objetivo prestar una atención permanente, bien sea individual o grupal, teniendo en cuenta la historia y las circunstancias que rodean al estudiante, con el fin de ayudarlo a cumplir con su proceso de formación y aportar al desarrollo de una sociedad más justa y equitativa. Por esta razón, todas aquellas acciones tendientes a fortalecer el vínculo entre el estudiante y la universidad, y la permanencia de este, requieren que este joven estudiante pueda conocer mejor su propia realidad interna y la de su contexto, para que pueda tomar opciones y decisiones, con una autonomía responsable en el marco de la definición y revisión constante de su proyecto de vida. La deserción en la universidad, ha estado por debajo de los indicadores a nivel nacional debido a todas aquellas acciones que se han puesto en marcha para enfrentarla. Sin embargo, la universidad es consciente de su compromiso y de la complejidad en que se encuentra inmersa, y espera que, a partir de su proceso de formación, los indicadores de deserción en la región disminuyan. Dicho acompañamiento se centra en el desarrollo y fortalecimiento de competencias, personales, disciplinarias y profesionales, para que egrese con éxito y pueda devolver a la sociedad, aquello que recibió y que lo llevara a ser capaz de transformar su entorno. El objetivo de este trabajo, es mostrar como a partir de una situación social que genera una importante deserción en la educación superior en una región en riesgo, el compromiso de una universidad puede modificar este indicador, ofreciéndole al estudiante las herramientas necesarias para su permanencia, logrando así la retención de estudiantes con un alto índice de vulnerabilidad académica.

Palabras Clave: Deserción, Educación Superior, Retención.



## 1. La educación superior en un contexto de crisis:

Con un poco más que una década de un nuevo siglo, se ha podido observar en nuestros países de Latinoamérica, un serio intento por disminuir la brecha entre educación superior y vida laboral, lo cual permite observar un profundo esfuerzo de todos los actores de la sociedad por construir caminos comunes que lleven a quienes egresen, a tener oportunidades de una inserción laboral rápida, acordes a las competencias adquiridas en su formación.

Nuestro continente, se debate entre importantes acciones para la inclusión de jóvenes para estudios universitarios, tecnológicos y técnicos, pero a su vez, con algunos fracasos que llevan elevar los índices de deserción. Frente a una realidad como esta, cabe preguntarse ¿qué pasara con una generación que deberá ser responsable de realizar profundas transformaciones a una sociedad, la cual se encuentra inmersa en una crisis ética, que impacta los niveles de actuación de empresarios, políticos, miembros de la sociedad civil, entre otros?

Es imposible olvidar, los altos índices de corrupción que tienen nuestros países y el insondable abismo entre quienes tienen oportunidades y quienes quedan por fuera del sistema, ocasionando fisuras en ocasiones imposibles de reparar. Por ello, es preciso que la educación superior asuma un protagonismo importante en esta reconstrucción y busque mecanismos que permitan dar respuesta a las necesidades de inclusión educativa e inclusión laboral, bajo un liderazgo ético, que recupere las importantes instancias decisorias de los sectores público y privado.

Uno de cada cuatro jóvenes latinoamericanos está fuera del mercado laboral y del sistema educativo. América Latina tiene 110 millones de personas que no terminaron la primaria, y

sólo 1 de cada 2 jóvenes termina la secundaria.

Tres importantes fuerzas deben converger frente a este escenario: la empresa privada debe comprometerse con políticas de desarrollo de capital humano y ser ejemplo de principios y de estándares éticos de comportamiento.

En segundo lugar, la sociedad civil debe propender por estar informada, activa, y comprometida, con un verdadero ejercicio de ciudadanía el cual impacte directamente los procesos participativos y la toma de decisiones para la composición de los organismos que deciden sobre políticas de educación e inclusión.

Por último, un Estado responsable, que permita la interacción entre estas tres fuerzas, lo cual debería producir unas dinámicas de crecimiento social y económico, con políticas donde todos quepan.

Colombia, un país de aproximadamente 45.239.078 millones de habitantes, según los últimos datos del portal Indexmundi, de los cuales en el Departamento Valle del Cauca se concentra una población de 4.382.939 habitantes, Maldonado, (2005) quien presenta según datos del censo realizado en este año.

El Valle del Cauca, se caracteriza por ser una región de tradición agrícola por sus cultivos de caña de azúcar e industrial, la cual contó desde la década de 1940 con la presencia de una alta inversión de capital extranjero, que llevo al establecimiento de importantes fábricas y multinacionales.

Dicha dinámica generó enormes expectativas no solo para la región sino para el país. Sin embargo, esta región que mostro en los años setenta y ochenta un importante crecimiento, se vio afectada por los efectos del narcotráfico y los conflictos de orden social y político, que fueron poco a poco

menoscabando la confianza y los valores de una sociedad que hasta ese momento, lograba tener un liderazgo importante en nuestro país.

El impacto del narcotráfico en la estructura de la sociedad vallecaucana fue complejo. Según Téllez (1992) más allá de creer que el narcotráfico regional se consolidó como resultado de un modelo de desarrollo excluyente, ha sido por el contrario, resultado de un medio ambiente favorable para incubar actividades de tipo empresarial, aún ilegales.

Ortiz y otros, (2006) plantean que para el Valle del Cauca y Cali, donde nació uno de los "carteles" más reconocidos, todo cambia desde el auge del narcotráfico. "El impacto coyuntural de un negocio en auge se convierte en un factor estructural que desestabiliza no sólo la economía sino también las relaciones sociales y políticas.

Sin embargo, debido a la contracción de la economía, hasta los profesionales vieron aumentar la tasa de desempleo en la década de los noventa. Aumentó entonces el desempleo de forma general. Sin embargo, golpeó más fuertemente a los pobres, a los jóvenes y a los trabajadores con educación secundaria.

Estos problemas del sistema educativo del Valle, son consecuencia del bajo nivel de inversión pública en educación, pues el departamento sólo destina para este fin el 6.7% de sus ingresos. La escasa inversión pública en educación se refleja en la clasificación que ha realizado la CEPAL de la inversión departamental donde el Valle ocupa el último lugar (23) en educación".

El Instituto para la Economía Social-IPES citado por Campo (2013), destaca que "a pesar de que el Valle del Cauca es una de las regiones económicamente más importantes del país, su índice de progreso es del 25%, mientras que el promedio nacional es del 27.9%.

En cuanto a deserción en educación superior, el departamento también tiene resultados preocupantes, pues está en el 13%, mientras que el porcentaje nacional descendió al 11%. Otra cifra que llama la atención es la de los 264.000 jóvenes entre 17 y 21 años que no han logrado ingresar a educación superior. Mientras que el promedio nacional de la tasa de cobertura es del 42%, en el Valle es del 35%."

Según Bustamante, (2012), para el año 2012, la población económicamente activa que tenía educación superior alcanzó 18,6%, distribuyéndose de la siguiente manera: 9,2% con educación técnica o tecnológica, 6,7% con educación universitaria y 2,7% con posgrados.

Son todos estos críticos indicadores los que han llevado a que el 20 de septiembre del 2013, en el marco de la firma de un Pacto que se compromete a mejorar el Índice de Progreso de la Educación Superior en el Valle del Cauca, el Gobierno Nacional, el Gobierno departamental, los alcaldes municipales, el sector productivo y los rectores de Instituciones de Educación Superior se comprometieron a:

- "Fortalecer las estrategias de financiación de los estudiantes a través de la suscripción de alianzas y nuevos fondos con el Instituto Colombiano de crédito educativo y estudios en el exterior, Icetex y otras entidades de financiamiento, para promover las iniciativas que desde el Ministerio de Educación se adelantan, en beneficio de los estudiantes con dificultades socioeconómicas.
- Articular acciones con la Comisión Regional de Competitividad, el Comité de Ciencia Tecnología e Innovación y demás instancias del sector que promuevan una
- Educación Superior y la Educación para el trabajo y el desarrollo humano pertinente a la vocación económica y social del departamento.

- Promover el desarrollo de nueva oferta académica y centros de desarrollo tecnológico que den respuesta a los sectores priorizados en la agenda interna para la productividad y la competitividad, tales como: Agroindustria, y servicios como turismo, a través del diseño de nuevos programas que correspondan a la agenda interna de competitividad y a los clusters priorizados en el plan regional de competitividad.
- Crear mecanismos que permitan la capacitación de los docentes de educación básica y media, fomentando el bilingüismo y el uso y manejo de tics, con el objetivo de mejorar el perfil de los docentes y sus competencias técnicas-pedagógicas”.

## 2. La Educación superior comprometida con la deserción estudiantil

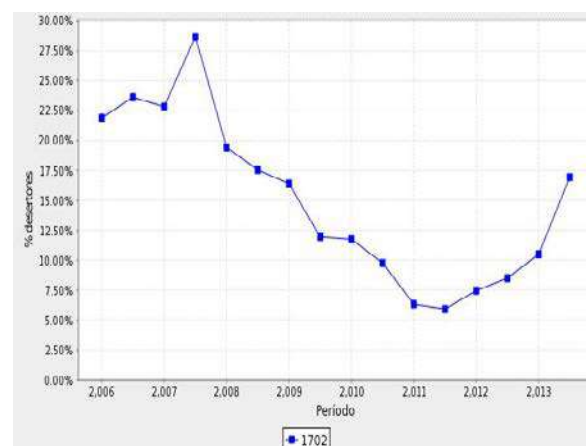
La Pontificia Universidad Javeriana Cali, consciente de la realidad nacional y específicamente de la realidad de nuestro Departamento, y queriendo transformar un indicador importante de deserción donde solo 1 de cada 2 estudiantes egresan de la educación superior, espera que a partir de las estrategias contempladas en la propuesta de acompañamiento al estudiante, esta cifra tan dolorosa logre cambiar en unos pocos años.

El fenómeno de la deserción en la universidad, ha estado por debajo de los indicadores a nivel nacional, debido a todas aquellas acciones que se han puesto en marcha para afrontarla, dando cuenta de un impacto importante en la problemática, se concentra en los tres primeros semestres.

Esta información también sugiere que el abandono de la universidad no es realizado siempre por estudiantes con bajo desempeño académico, sino que también existe una proporción no despreciable de estudiantes desertores con alto desempeño.

Durante los últimos años, esta preocupación ha llevado a diferentes instancias de la universidad, para que de manera conjunta aborden el tema, dando como resultado la construcción de un Plan de Retención Estudiantil, el cual retoma la realidad de nuestra región y particularmente nuestra capital del Departamento del Valle del Cauca, Santiago de Cali, y la nueva composición estudiantil que conforma nuestra universidad.

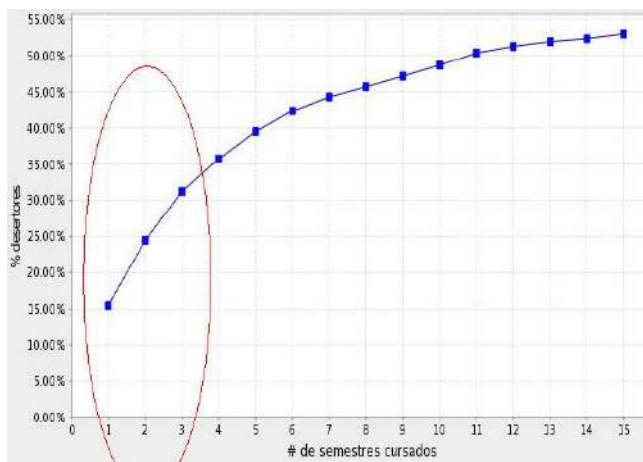
Tal como se muestra en la grafica No.1, el comportamiento de la desercion en la Pontificia Universidad Javeriana Cali en los ultimos 8 años se ha comportado de la siguiente manera:



Fuente: <http://spadies.mineducacion.gov.co>

En el eje Y, se ubica el porcentaje de estudiantes desertores de la universidad y en el eje X, los años que en los cuales se ha realizado un seguimiento de la deserción. La grafica muestra el porcentaje de deserción de la Pontificia Universidad Javeriana en los últimos 8 años, en la cual podemos apreciar que el porcentaje más alto se presentó en el año 2007. A partir de este año, se presentó una disminución importante hasta el año 2011. Sin embargo, en los últimos dos años (2012 y 2013) hay un leve incremento de la deserción, con respecto al comportamiento de los años (2008, 2009, 2010, 2011).

De esta misma forma, el comportamiento de la deserción por periodo académico, se presenta a continuación:



Fuente: <http://spadies.mineducacion.gov.co>

La grafica No. 2, es acumulativa en el tiempo y explica el comportamiento del porcentaje de desertores por cada semestre (cohorte) de la Pontificia Universidad Javeriana Cali, como se puede apreciar en los primeros 5 semestres es donde se presenta el mayor número de porcentaje de desertores con incrementos porcentuales de 15, 10 y 5. Para los semestres intermedios y finales se tiende a estabilizar la deserción y no se presentan cambios significativos.

### 3. Dentro del Proyecto de la Planeación Estratégica 2006-2011

En la Universidad Javeriana se considera como deserción episódica, aquella en la cual el estudiante no se matricula en el periodo siguiente, y solo tiene en cuenta un semestre. (Incluye tanto deserción académica como la deserción no académica). Esta es la definición más usual asumida por la oficina de Registro Académico. La deserción definitiva es aquella en la cual el estudiante no regresa después de tres periodos continuos, definición adoptada por el Comité Institucional de Retención, adscrito a la Vicerrectoría Académica.

El tema de la deserción estudiantil, ha sido parte de la preocupación de la comunidad educativa y da cuenta de ello, la inclusión dentro de la Planeación Institucional 2006-2011, mediante el proyecto denominado P6: Retención Estudiantil.

Para su desarrollo se conformó en el año 2006, un grupo interdisciplinario en el cual estaban representantes de las tres facultades, un profesional de la Vicerrectoría Académica, un profesional de la Vicerrectoría del Medio Universitario y dos jóvenes investigadores.

El proyecto se llevó a cabo en cuatro fases: La primera consistió en la elaboración de un diagnóstico sobre la situación de deserción y retención, la segunda fase planteó la estructuración de un programa de retención, la tercera fase se centró en la sensibilización de la comunidad universitaria y por último, la cuarta fase consistió en la ejecución de la propuesta.

Como resultado de esta investigación, Cortés y otros (2008) presentan los siguientes resultados:

*“Con respecto a la deserción episódica, ésta se concentró en los tres primeros semestres*

- *Los estudiantes que ingresaron en el primer semestre del periodo evaluado, desertaron proporcionalmente más que los estudiantes que ingresaron en el segundo semestre*
- *Se observó un comportamiento estructural en las tasas de deserción en el período de análisis, pues se mantuvieron entre el 30% y el 35%, no obstante, se pudo apreciar una leve tendencia a disminuir.*
- *El abandono que los estudiantes hacen no necesariamente está relacionado con el bajo desempeño académico. Existe una proporción no despreciable de estudiantes desertores con alto desempeño.*
- *A la hora de analizar las variables de integración a la institución, concretamente si realizó o no alguna actividad del Medio Universitario, se puede apreciar que los*

*estudiantes desertores se integran menos a la institución.*

*Con respecto a la deserción definitiva, los factores que inciden favorablemente para disminuir la deserción son:*

- *Baja edad al ingreso*
- *Sexo femenino,*
- *Mayores puntajes en la prueba de Estado, realizada por el Instituto Colombiano para el fomento de la Educación Superior ICFES en matemáticas y lenguaje,*
- *Realizar actividades del Medio Universitario*
- *La reforma curricular vivida en el año 2005-2*
- *Estar matriculado en carreras como Administración, Comunicación, Psicología y Derecho*

*Mientras que factores como:*

- *Tener una mayor edad de ingreso,*
- *Sexo masculino,*
- *Bajos puntajes ICFES en matemáticas y lenguaje,*
- *No realizar actividades del Medio Universitario,*
- *Estudiante antes de la reforma curricular de 2005-2*
- *Estar matriculado en carreras como Ingeniería de Sistemas, Electrónica o Civil,*

*Aumentan el riesgo de desertar” (pág. 15).*

Se puede afirmar entonces que la deserción es un fenómeno que tiene múltiples causas, académicas, económicas sociales y de integración con las actividades desarrolladas por el Medio Universitario, entendido en la Universidad Javeriana como, el ambiente propicio para asegurar la formación integral consistente en el desarrollo armónico de todas las dimensiones del individuo como persona.

Es así como se concluye, que para lograr disminuir la deserción, era necesario tener en

cuenta los diferentes aspectos y actuar de forma integral en función de este propósito. Para ello era necesario, definir una política institucional en la cual se incluyeran unos recursos y unas tareas claras que involucrarían a toda la Comunidad Universitaria.

#### *4. Una aproximación conceptual*

Tomando en cuenta lo anterior y alguna literatura sobre experiencias exitosas en retención estudiantil, se propone un plan de acción para la retención, pues se ha demostrado en diferentes investigaciones sobre el tema, que *“las estrategias más efectivas son aquellas que involucran a toda la comunidad en un plan estructurado de acción”*. (Pinto et al, 2007)

De esta manera, las acciones de retención se pueden clasificar como directas o indirectas. Las acciones directas implican reflexionar sobre las decisiones puntuales que se toman frente al fenómeno de la deserción en una institución de educación.

En este sentido, se asume incluso, que la Universidad continúa la labor de “orientación vocacional y profesional” de cierta manera, mientras que las acciones indirectas, ayudan al estudiante a mantenerse en la decisión a través de lograr llenar vacíos en ciertas competencias necesarias que no se tienen, lograr ayuda financiera para poder continuar, tener asesorías académicas para superar las dificultades en temas específicos, contar con un acompañamiento desde diferentes instancias de la universidad, entre otros.

Swail, Redd y Perna (2003) citados por Cortés y otros (2008), desarrollaron un modelo para la retención, en el que la experiencia estudiantil se estructura a partir de la influencia de factores cognoscitivos, sociales e institucionales, y su equilibrio asegura el éxito en la retención.

El Modelo de Swail y su Plan de acción con 5 componentes, son la estructura que orienta

el Plan de Retención de la Pontificia Universidad Javeriana Cali:



Fuente: Swail (1995) Cinco componentes de un Plan de Retención Estudiantil

- El componente Selección y Admisión, incluye las actividades relacionadas con identificación, admisión y orientación a estudiantes de colegio.
- El componente Servicios Académicos, se focaliza en acciones orientadas a ofrecer soporte complementario a la actividad académica.
- El componente Servicios estudiantiles, se focaliza en acciones orientadas a garantizar la integración social y cultural de los estudiantes con la Universidad.
- El componente Currículo y Proceso de enseñanza-aprendizaje, se considera el más importante para efectos de retención y hace parte de las actividades normales que deben desarrollar las unidades académicas de la Universidad (procesos de revisión y actualización curricular y/o pedagógica).
- El componente Ayuda financiera, considera las becas, ayudas y otros estímulos financieros que favorecen la continuidad de los estudiantes en la Universidad. Así como los mecanismos de información, comunicación y capacitación sobre el acceso a estos instrumentos de apoyo.

##### 5. Acciones directas sobre la Deserción

Tomando como referencia este modelo y teniendo en cuenta las características de la población Javeriana, la Universidad a través de la Oficina de Gestión Estudiantil, orienta estrategias y actividades tendientes al aseguramiento de la calidad y el acompañamiento a para la disminución de la deserción estudiantil. Algunas de ellas son:

##### *Consejería Académica:*

La Consejería Académica se constituye en una de las estrategias de acompañamiento inspirada en el Proyecto Educativo, no siendo la única y se fundamenta en la “*relación profesor-estudiante como el elemento esencial de la comunidad educativa y el factor fundamental del proceso de Formación integral.*”. Pontificia Universidad Javeriana (1992)

Así mismo, la Universidad en su Reglamento de Unidades Académicas (2003), define que “*La Consejería Académica es un servicio que los Programas Académicos ofrecen a sus estudiantes para el logro de los propósitos señalados en la intencionalidad formativa de los currículos profesionales y/o disciplinarios.*”

Esta labor es “*responsabilidad del Director del programa Académico, quien acompañará al estudiante en la toma de decisiones relacionadas con la organización de su plan de estudios, desde una perspectiva flexible de la formación.*”

*En el ejercicio de la Consejería Académica, el Director de Programa podrá contar con la colaboración de un profesor o de un grupo de profesores con responsabilidades docentes en el Programa Académico y con un amplio conocimiento del currículo propio de la profesión o disciplina.*

*Corresponde a los Programas Académicos definir, en los currículos, las condiciones de obligatoriedad, el momento y los procedimientos a través de los cuales se*

*brindara el servicio de consejería Académica a los Estudiantes.”*

Es así como, la Consejería Académica centra su acompañamiento en:

- La conformación del plan de estudios a medida que el estudiante avanza en su ruta de formación
- La evolución y evaluación global del desempeño académico y de la ruta de formación realizada y por realizar
- El acompañamiento a estudiantes en prueba académica y en condiciones que lo ubiquen en un posible riesgo académico por condiciones personales, económicas, culturales o de otra índole.
- La entrega de información cualificada y la correspondiente asesoría que solicite el estudiante sobre procesos de gestión académica (matrícula de asignaturas, cancelaciones, conformación de las asignaturas a matricular durante cada periodo académico, información sobre algunas características de las asignaturas, doble programa, practicas estudiantiles, movilidad nacional e internacional, conocimiento del Reglamento de Estudiantes).
- La orientación ante el futuro de la decisión vocacional del estudiante y su remisión al Centro de Bienestar de la Vicerrectoría del Medio Universitario, en caso de necesitarlo
- El acompañamiento a estudiantes con procesos disciplinarios en curso
- La identificación de necesidades de los estudiantes frente a otras formas de acompañamiento, su consecuente remisión y la observación cercana del proceso adelantado
- Otros tipos de asesoría académica que sean acordados previamente por las autoridades encargadas del acompañamiento al estudiante.

*Seguimiento a estudiantes Foráneos a través del Programa Fuera de Casa:*

La Universidad Javeriana Cali, en los últimos años, viene identificando una mayor

migración de estudiantes de regiones vecinas hacia la ciudad de Cali, como escogencia del sitio donde llevarán a cabo los estudios correspondientes a su educación superior.

Esta afluencia de estudiantes, ha generado que nuestra universidad plantee con un énfasis muy fuerte un proceso de identificación y acompañamiento de estudiantes foráneos o de “*Estudiantes de Fuera de Casa*”.

Desde el año 2008, el programa “*Fuera de Casa*” ha logrado registrar, identificar y hacer seguimiento en cada semestre, a los estudiantes que provienen de fuera de la ciudad, para así poder entregar a las facultades información pertinente, con el fin de realizar un acompañamiento efectivo.

El programa tiene como objetivo general, favorecer y generar las condiciones para que el proceso de adaptación del estudiante foráneo a la Universidad y a la ciudad sea exitoso, y adicionalmente, busca retroalimentar a las Facultades sobre sus estudiantes “*neojaverianos fuera de casa*”, ofreciéndoles información pertinente que pueda ser parte de la Consejería Académica.

*Fortalecimiento de los programas de Monitorias como apoyo a la docencia y a la investigación*

Esta estrategia propone utilizar las monitorias y asistencias como estrategia de retención. En la Seccional, las monitorias y asistencias son una estrategia de aseguramiento de la calidad académica y a su vez, son una parte explícita de las estrategias de retención.

La Política de Monitoria, la define como una estrategia que fortalece la propuesta curricular y así mismo, un vehículo que contribuye al logro de la excelencia en la formación profesional y personal de los estudiantes permitiendo materializar su aporte a la construcción de la calidad

académica institucional, en actividades de docencia e investigación.

Igualmente, es una distinción a la actividad académica que realiza un estudiante regular con el objeto de colaborar en las acciones de docencia e investigación.

La Directriz sobre la puesta en marcha de las Monitorias en las Facultades, pretende orientar a las Facultades sobre el Procedimiento de aprobación de monitores. En él se encuentran las reglas generales para la actividad de Monitoria, el perfil del monitor, el procedimiento de inscripción, formación y selección de monitores en docencia e investigación por primera vez, el procedimiento de renovación de nombramientos a monitores para apoyo en actividades de docencia e Investigación, la evaluación de desempeño de las monitorias de apoyo a la docencia y las responsabilidades del monitor y del profesor en esta actividad.

#### ❖ *Norma sobre Presencialidad*

En el 2008, como Anexo a la Directriz para la Calidad Académica en los programas de Pregrado de la Pontificia Universidad Javeriana Cali, se estableció la norma sobre presencialidad y se veló por el compromiso de los profesores y estudiantes en este sentido.

Esta exigencia hecha por la Universidad, ha logrado incrementar el promedio académico de los estudiantes, identificar más fácilmente las situaciones de riesgo académico e incrementar la participación de los estudiantes en actividades académicas y de crecimiento personal, lo cual impacta positivamente en su adaptación a la vida universitaria.

#### *Programa de becas y ayudas financieras*

Alas para Mi Futuro es un proyecto de proyección social de la Universidad

Javeriana de Cali, conformado por un portafolio de becas que benefician a jóvenes colombianos de excelencia académica, de bajos recursos o dificultades, que les ayude a realizar una carrera profesional.

La Universidad a través de la Oficina de Financiación y Cartera, establece contactos con las instituciones financieras y el Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios en el Exterior- Icetex, para el otorgamiento de líneas de financiación a los estudiantes y de divulgar el procedimiento y los requisitos necesarios para acceder a ellas.

#### *6. Reflexiones Finales*

a. En el Valle del Cauca, la historia más reciente, muestra que a principios de los años noventa, la economía de la región mostraba un dinamismo importante, mientras que a partir de la primera década del siglo XXI, la región ha enfrentado una profunda crisis.

Por ejemplo, las tasas de desempleo en el período de dinamismo económico llegaron a ser de un solo dígito en el departamento y en la época de crisis se aproximan a 20%, según cifras del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE).

El paso de una situación de auge económico a una situación de crisis económica, se explica básicamente en la pérdida de la competitividad regional tanto en los mercados nacionales como en los mercados internacionales, lo cual impacta profundamente no solo el futuro de los profesionales que egresan de las instituciones de educación superior, sino la permanencia de estos en su proceso de formación.

b. Es necesario hacer énfasis en este fenómeno pues se requiere una reflexión permanente sobre nuestro compromiso con una sociedad más equitativa y que ofrezca igualdad de oportunidades a los jóvenes que son la esperanza para nuestro continente. Es por esta razón, que la deserción estudiantil, debe ser un tema ampliamente debatido en



todos los niveles de escolaridad, desde su conceptualización teórica hasta su tratamiento empírico.

d. Existe alto grado de consenso respecto a los modelos teóricos y a los diferentes factores que se deben tener en cuenta a la hora de estudiar este fenómeno como el de la deserción en las instituciones de educación superior. En diversos estudios sobre el tema, se ha encontrado que un estudiante puede abandonar su carrera y regresar pasado algún tiempo (deserción episódica) antes de abandonar sus estudios completamente (deserción definitiva). Sin embargo, cualquiera de ellas debe ser de alta preocupación para todas las instancias de la universidad.

e. De forma particular, el fenómeno de la deserción en la Pontificia universidad Javeriana Cali, se enfrenta con el ejercicio del acompañamiento al estudiante, definiendo esta acción como, el conjunto de procesos orientados a prestar una atención permanente, bien sea individual o grupal, teniendo en cuenta su historia y sus circunstancias concretas.

La propuesta, gira en torno a ofrecer al estudiante, aquellos elementos que le permitan conocer mejor su propia realidad interna y la de su contexto, para que pueda tomar sus opciones y decisiones con autonomía responsable en el marco de la definición y revisión constante de su proyecto de vida.

f. La deserción en la Universidad Javeriana Cali, ha estado por debajo de los indicadores a nivel nacional, debido a todas aquellas acciones que se han puesto en marcha para enfrentarla, y éstas, dan cuenta de un impacto importante en la problemática.

g. Es así como, realizando un seguimiento minucioso a las causas de la deserción, se puede observar que el mayor número de deserciones se hacen por factores

económicos, lo cual exige a nuestra universidad y a las alianzas que pueda establecer con el sector privado y el Estado, desarrollar una serie de alternativas que proporcionen a los estudiantes y sus familias el ingreso, la permanencia y el egreso exitoso de la educación superior.

h. La Universidad Javeriana Cali, asume como un reto permanente, el fortalecimiento de las estrategias de retención, esto quiere decir, hacer seguimiento, evaluar, priorizar y tomar decisiones enfocadas explícitamente a incrementar la permanencia de los estudiantes en la Universidad y su egreso exitoso.

i. Para cada una de estas acciones, se hace necesario, establecer indicadores de logro que permitan hacer un seguimiento del impacto de éstas, sobre la retención de estudiantes. Esta tarea la asume la Vicerrectoría Académica, a través de sus Oficinas de Registro Académico y Gestión Estudiantil.

k. Es de gran importancia el trabajo realizado entre las diferentes instancias de la Universidad que acompañan al estudiante Javeriano y las entidades externas que ofrecen opciones para su ingreso a la universidad a través de créditos, programas de becas, etc.

l. La Pontificia Universidad Javeriana Cali, continuara fortaleciendo todas las acciones encaminadas a asegurar las condiciones para que sus estudiantes cumplan con el proyecto formativo que han definido y así cumplir con su responsabilidad social.

## 7. Referencias

BUSTAMANTE, Jorge. (2012). *Boletín de prensa*. Departamento Administrativo Nacional de Estadística DANE. [http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/especiales/educacion/Bol\\_educ\\_2012.pdf](http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/especiales/educacion/Bol_educ_2012.pdf)

CAMPO, Maria Fernanda. (2013) Ministra de Educación. *Encuentro TravESía por la Educación Superior*. 20 de septiembre de 2013. Ministerio de Educación Nacional. Centro Virtual de Noticias. Cali. Colombia. <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-329092.html>

CORTÉS, Mauricio, GIRÓN, Luis Eduardo, GONZÁLEZ, Daniel, LONDOÑO, Santiago, ROJAS, Alba Luz, TAMAYO, Liliana, VALENS UPEGUI, Valens. (2008) *Informe Ejecutivo: Proyecto de Retención estudiantil*. Pontificia Universidad Javeriana Cali, Colombia.

INDEXMUNDI. (2012) *Colombia Perfil población*. [http://www.indexmundi.com/es/colombia/poblacion\\_perfil.html](http://www.indexmundi.com/es/colombia/poblacion_perfil.html)

MALDONADO, Héctor y otros (2005). *Boletín Censo general*. Departamento Administrativo Nacional de Estadística. DANE. Colombia. [http://www.dane.gov.co/files/censo2005/PERFIL\\_PDF\\_CG2005/76000T7T000.PDF](http://www.dane.gov.co/files/censo2005/PERFIL_PDF_CG2005/76000T7T000.PDF)

ORTIZ, Carlos y URIBE, Jose Ignacio. (2006) *Hacia un modelo de desarrollo incluyente para el Valle del Cauca*. Universidad Icesi. Cali, Colombia. [http://www.icesi.edu.co/revistas/index.php/estudios\\_gerenciales/article/view/214/html](http://www.icesi.edu.co/revistas/index.php/estudios_gerenciales/article/view/214/html)

PINTO, DURÁN, PÉREZ, REVERÓN y RODRÍGUEZ (2007). *Cuestión de Supervivencia: Graduación, deserción y rezago en la Universidad Nacional de Colombia*. Dirección Nacional de Bienestar Universitario, Universidad Nacional de Santa fe de Bogotá, Colombia.

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA (1992) *Proyecto Educativo*. Artículo 20. Consejo Directivo Universitario, Acuerdo No. 0066 del 22 de abril. Santa fe de Bogotá, Colombia.

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA (2003). *Reglamento de Unidades Académicas*. Diciembre. Artículos 107, 108 y 109. Santa fe de Bogotá, Colombia.

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA (2005), *Documento Lineamientos para la Consejería Académica*. Aprobado por el Consejo Académico, Acta 116 de 11 de Junio de 2005. Cali, Colombia.

SWAIL, W., REDD, K. & PERNA, L. (2003). *Retaining minority students in higher education: A framework for success*. ASHE-ERIC Higher Education Report, 2 (30). Jossey-Bass Higher and Adult Education Series (ERIC Document Reproduction Service N° ED483024).

TELLEZ, Neftalí. (1992) *Estimaciones aproximadas sobre el impacto del narcotráfico en la economía regional valle-caucana*. Proyecto UNESCO PIDC12/Col./01. Centro de Investigaciones y Documentación Socioeconómica, CIDSE. Facultad de Ciencias Sociales y Económicas de la Universidad del Valle. [http://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CCsQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.revista.unal.edu.co%2Findex.php%2Fede%2Farticle%2Fdownload%2F23745%2F24431&ei=TMLnUvW\\_Jc\\_KkAf674HIBA&usg=AFQjCNFIV7cBdReZ89o-m-g0Y9Ik\\_TFudQ&sig2=iObDQ0cDhtO2XKhDUjsjiRg&bvm=bv.55123115,d.eW0](http://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CCsQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.revista.unal.edu.co%2Findex.php%2Fede%2Farticle%2Fdownload%2F23745%2F24431&ei=TMLnUvW_Jc_KkAf674HIBA&usg=AFQjCNFIV7cBdReZ89o-m-g0Y9Ik_TFudQ&sig2=iObDQ0cDhtO2XKhDUjsjiRg&bvm=bv.55123115,d.eW0)

<https://www.icetex.gov.co/DnnPro5/Default.aspx?tabid=1111>

<http://clustereconomico.wordpress.com/2008/11/06/%C2%BFque-es-un-clusters-economicos/>

<http://www.icfes.gov.co/examenes/index.php>

<http://spadies.mineducacion.gov.co>

## **PENSAR TIENE SU CUENTO: UNA PROPUESTA DE RAZONAMIENTO LÓGICO PARA MEJORAR LAS COMPETENCIAS MATEMÁTICAS Y DE COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DEL NÚCLEO BÁSICO DE LA FACULTAD DE QUÍMICA FARMACÉUTICA DE LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA**

Línea Temática (Prácticas para reducir el abandono: acceso a la educación superior, integración a las instituciones e intervenciones curriculares.)

BEDOYA S., Apolonia

Docente Facultad de Química Farmacéutica

LÓPEZ P., Cristina

Docente Tallerista

MEDINA H., María Mercedes

Vicedecana FQF

Facultad de Química Farmacéutica/Universidad de Antioquia - COLOMBIA

e-mail: apoloniabedoyasalazar@gmail.com

**Resumen.** Con el fin de mejorar las deficiencias latentes identificadas en los estudiantes de la Facultad de Química Farmacéutica dentro del proceso de aprendizaje en materias del núcleo básico de matemáticas, se propuso como alternativa el desarrollo de una serie de talleres “Pensar Tiene su Cuento”, llamado así por lo que está relacionado con el razonamiento lógico. La inscripción es voluntaria y se realiza a través de REUNE, sistema propio de la universidad de Antioquia. Estos talleres tienen como objetivo proporcionarles las herramientas procedimentales y actitudinales que le permitan a los estudiantes mejorar su comprensión y desempeño en áreas afines a dicho núcleo, tanto para estudiantes de primer semestre como para aquellos que son repitentes;. Cada taller trata distintos problemas que comprenden tres tipos de razonamiento lógico como son el inductivo, el deductivo y el abductivo. Dentro de los talleres se propusieron problemas que incluyen argumentación e interpretación gráfica y/o textual, combinados con un lenguaje algebraico simple. Siguiendo la metodología de resolución de problemas propuesta por el matemático húngaro George Polya, tal procedimiento consta de cuatro simples fases que permiten un manejo y organización de la información siguiendo una sencilla estructura lógica. Además se trabaja la solución de problemas enfocados en estimular la memoria, habilidades, agilidad mental e inteligencia verbal, de tal manera que se pueda inducir al desarrollo de competencias relacionadas con la interpretación de enunciados (comprensión lectora) y el adecuado manejo algebraico de los mismos.

Antes de la realización de los talleres, se aplicó una conducta de entrada a los estudiantes participantes, a fin de determinar un punto de partida con respecto al nivel de conocimientos en procedimientos básicos matemáticos, interpretación de enunciados, así como capacidades de extrapolación (deducción) de información. Al finalizar los talleres, se realizó una prueba de salida para determinar el nivel de asimilación adquirido por los estudiantes al participar en los talleres. Luego de estudiar los resultados de las pruebas, se encontró que el desarrollo del proceso académico referente al núcleo básico de matemáticas, no es afectado directamente por el contenido específico de cursos como Cálculo, Geometría, Física entre otros, sino por los conocimientos básicos y los débiles pre-saberes previamente para poder asumir el estudio de las asignaturas. Luego del desarrollo de la propuesta se concluyó que las falencias de los estudiantes son persistentes en cuanto a la comprensión lectora, además de ser evidente que las dificultades en el área de las operaciones algebraicas se mantienen; sin embargo, se hizo

notorio un cambio y consecuente mejoramiento en el rendimiento de los estudiantes que participaron en “Pensar tiene su cuenta” con respecto a los niveles de abandono.

**Descriptor o Palabras Clave:** Razonamiento Lógico, Núcleo Básico de Matemáticas, Competencias en Matemáticas, Prácticas contra el Abandono Académico.

### 1. Problemática:

Tras analizar las estadísticas de abandono académico durante los últimos 3 años en la Facultad de Química Farmacéutica de la Universidad de Antioquia, se encontró que lo relacionado al núcleo básico de matemáticas se refiere, la deserción corresponde en gran medida a la falta de preparación que presentan los estudiantes de los primeros semestres. En el año 2011 pudo establecerse que un gran número de cancelaciones en las asignaturas correspondientes al núcleo básico de matemáticas (Cálculo I y II, Física I y II, Geometría Euclidiana y Matemáticas Operativas, matemáticas) obedecieron a motivos de mal desempeño y bajo rendimiento académico.

Entre las razones se cuentan por ejemplo: la metodología del profesor, el bajo rendimiento académico por falta de conocimientos previos necesarios, así como la escasa comprensión de los contenidos de los cursos en mención. En la figura 1 se muestra la relación de cancelaciones en el 2011 de dichos cursos.

**RELACIÓN DE CANCELACIONES 2011**

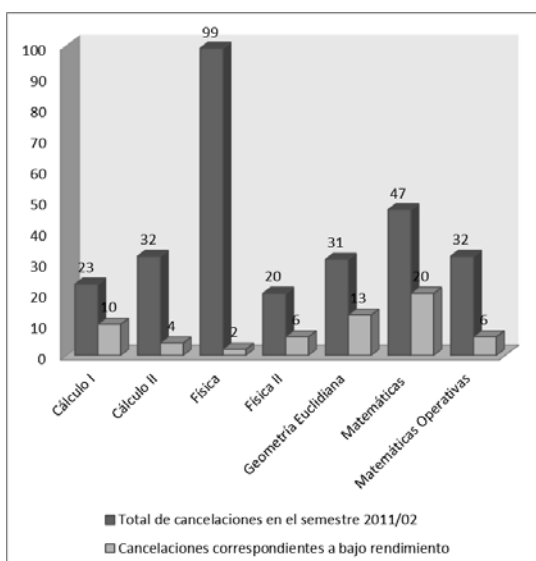


Fig. 1

**Tabla 1. ESTANDARIZACIÓN DE “TIPOS DE CAUSAS PARA EL ABANDONO CATEGORIZADAS POR LA VICEDECANTORA FQF 2011-2013-1”**

Tipos de causas	descripción
1	Causas laborales
2	Salud
3	Incompatibilidad horaria
4	Inconformidad con el horario
5	Homologación del curso
6	Nota no había sido reportada y ya se reportó
7	Carga académica alta
8	Metodología del profesor
9	El curso se sirve muy lejos de la vivienda
10	Problemas personales
11	Causas de anormalidad la Universidad
12	Bajo rendimiento académico en el curso
13	Sin justificación
14	No entiende la materia
15	Falta de tiempo

Fuente: archivos estadísticos Vicedecanatura FQF 2011-2013-1

Frente a esta situación, bajo la intención de mejorar el desempeño de los estudiantes en riesgo académico se propuso una alternativa, basada en la resolución de problemas de razonamiento lógico llamada “Pensar tiene su Cuenta” dirigida a proporcionar elementos básicos y hasta el momento casi ausentes, relacionados con el ciclo básico de formación en matemáticas con fecha de inicio en el primer semestre del año 2012.

### 2. Justificación:

Tomando como base la información que desde la Vicedecanatura de Facultad con las cancelaciones del núcleo básico de

matemáticas, perdedores y repitentes tomado del sistema institucional MARES y de SPADIES (Sistema para la Prevención de la Deserción en la Educación Superior), por ser en ese núcleo el que presenta la mayor vulnerabilidad. Cabe anotar que esta iniciativa es propia y que al buscar un referente no lo encontramos a pesar de que desarrollan otras propuesta para mejorar competencias matemáticas en los estudiantes. Así entonces la propuesta de “Pensar Tiene su Cuenta”, nace como una necesidad de mejorar y fortalecer las competencias de razonamiento lógico en los estudiantes de la Facultad de Química Farmacéutica (Química Farmacéutica, Ingeniería de Alimentos y Tecnología en Regencia de Farmacia), programas ofertados en sede central en la ciudad de Medellín. Teniendo en cuenta que en la enseñanza de las ciencias exactas, el uso del razonamiento lógico es una de las herramientas de apoyo a los estudiantes para el desarrollo de competencias básicas necesarias para asumir el estudio de los contenidos de las asignaturas pertenecientes al núcleo básico de las matemáticas.

Ahora bien, partiendo de que razonar mediante una estructura de *reglas* lógicas permite ampliar los conocimientos sin apelar a la experiencia, además de ser verdaderamente útil para justificar hechos a favor de lo que se conoce o se cree conocer. Pero lo más importante es que da la posibilidad de demostrar lo que se sabe no sólo en el campo de las ciencias, sino que al marcar la separación entre el instinto y el pensamiento a su vez, abre la posibilidad de analizar información que consecuentemente desarrolla en el ser lo que es el criterio propio, posibilitando un acercamiento a la estructura del pensamiento crítico.

Frente a la cuestión del razonamiento, se presentan dos formas, una se refiere al tipo argumentativo, correspondiente a la expresión lingüística de una secuencia de pensamientos lógicos, mientras la segunda trata de una forma causal (lógica) que parte de uno o más juicios, evalúa y deriva la validez, posibilidad

o falsedad de otro juicio distinto; el estudio de estos razonamientos corresponde a la lógica, lo que implica que se sigue su estructura y leyes.

Como resultado de la aplicación de este proceso, se expresan conocimientos previamente adquiridos o información extraída de un problema tomada como hipótesis, estos son usados en cualquiera de los tres tipos de razonamiento lógico que se distinguen: el deductivo - estrictamente lógico que parte de premisas generales para construir conclusiones particulares o específicas -, el inductivo, - en el cual se parte de premisas particulares o específicas para construir una generalidad - y el abductivo - las soluciones dependen de la imaginación y otorga al sujeto un máximo de libertad para explicar verosímilmente lo que puede ser inexplicable- lo que consecuentemente, dará al individuo las herramientas suficientes para empezar el desarrollo de estructuras de pensamiento basadas en un sistema lógico de acción en concordancia con el modelo de pensamiento crítico necesario para el estudio de las ciencias.

### 3. Propuesta:

Se estableció la programación del taller “Pensar tiene su cuenta” en dos sesiones llevadas a cabo en el inter semestre académico de la facultad con el fin de que los estudiantes tengan la disponibilidad de tiempo y además voluntariamente lo realicen, bajo previa inscripción en el sistema REUNE-UDEA. El taller tiene dos momentos:

Primer momento: Se trata de una socialización de la metodología en plenaria con todos los estudiantes participantes. Se da una ilustración de la utilidad de los procesos de razonamiento lógico, la metodología usada para la resolución de problemas y la incidencia en el proceso de aprendizaje que tiene una estructura razonada de pensamiento, así como la estimulación al desarrollo de competencias necesarias para la resolución de problemas en ciencias.

El segundo momento entonces, es en donde los grupos ya establecidos por inscripción pasan a la solución de problemas de razonamiento lógico. Para ello se cuentan con guías previamente diseñadas, además de una prueba de entrada, usada para determinar el nivel en el que se encuentran los estudiantes al momento de iniciar la serie de talleres y una prueba de salida con la que se establece el avance obtenido a través de la resolución de problemas.

#### 4. Objetivos:

- Los objetivos de la propuesta se enfocan en el mejoramiento del proceso de aprendizaje de los estudiantes de la facultad; así, *identificar las deficiencias latentes en los estudiantes de la Facultad de Química Farmacéutica, al interior del proceso de aprendizaje que les dificulta tener un desempeño óptimo en las materias del núcleo básico de matemáticas (operativas, cálculo, física, geometría euclidiana).*
- Seguidamente, con el transcurso de la ejecución de los talleres, se pretende *estimular y fortalecer el desarrollo de competencias y habilidades de los estudiantes en cuanto a los procesos de pensamiento lógico, a través de la resolución de problemas de razonamiento lógico; lo que finalmente nos llevará a proporcionar las herramientas procedimentales y actitudinales que permitan a los estudiantes mejorar el proceso de comprensión y desempeño en áreas afines al núcleo básico de matemáticas, tanto para estudiantes de primer semestre como para aquellos que son repitentes.*

#### 5. Metodología:

Pensar Tiene su Cuenta, como se ha dejado claro anteriormente, se compone de una serie de talleres guiados.

En cada taller se proponen distintos tipos de problemas de razonamiento lógico enmarcados en los tres tipos de razonamiento: inductivo, deductivo y abductivo.

Para esto, se emplearán problemas que incluyen la argumentación y la interpretación gráfica y/o textual, combinados con un lenguaje algebraico simple, juegos de palabras, certezas estadísticas y paradojas.

Los problemas que se trabajan aunque varían en su grado de dificultad, son *amigables* con el estudiante que los enfrenta. Ejemplo de ello son los siguientes, que hacen parte de la prueba de entrada aplicada en la primera versión en el 2012:

- ✓ *De cuatro corredores de atletismo se sabe que C ha llegado inmediatamente detrás de B, y D ha llegado en medio de A y C. ¿Podría usted calcular el orden de llegada?*
- ✓ *Ubicar un número en cada cuadro, teniendo en cuenta que:*
  - 3, 6, 8, están en la horizontal superior.*
  - 5, 7, 9, están en la horizontal inferior.*
  - 1, 2, 3, 6, 7, 9, no están en la vertical izquierda.*
  - 1, 3, 4, 5, 8, 9, no están en la vertical derecha.*


De igual manera, se procedió para el diseño y escogencia de los problemas que compondrían los talleres, a continuación se muestran ejemplos que hacen parte del primer taller en la segunda versión realizada en el 2012:

- ✓ *La señora Pita, una gran fumadora durante muchos años, finalmente decidió dejar de fumar. "Acabaré los veintisiete cigarrillos que me quedan", se dijo, «y jamás volveré a fumar". La costumbre de la señora Pita era fumar exactamente dos*

*tercios de cada cigarrillo. No tardó mucho en descubrir que con la ayuda de una cinta engomada podía pegar tres colillas y hacer otro cigarrillo. Con 27 cigarrillos, ¿cuántos cigarrillos puede fumar antes de abandonar el tabaco para siempre?*

- ✓ *Un sultán encierra a un prisionero en una celda con dos guardianes, uno que dice siempre la verdad y otro que siempre miente. La celda tiene dos puertas: la de la libertad y la de la esclavitud. La puerta que elija el prisionero para salir de la celda decidirá su suerte. El prisionero tiene derecho de hacer una pregunta y sólo una a uno de los guardianes. Por supuesto, el prisionero no sabe cuál es el que dice la verdad y cuál es el que miente. ¿Puede el prisionero obtener la libertad de forma segura?*

Para la resolución de cada situación, se propuso aplicar la metodología propuesta por el matemático húngaro George Pólya, al considerar que es simple pero organizada y permite una estructuración de la información que lleva al estudiante consecuentemente de un paso al siguiente, lo que le significa que fortalecimiento de sus estructuras de pensamiento lógico.

Tal procedimiento consta de cuatro simples fases que permiten un manejo y organización de la información siguiendo una sencilla estructura lógica. Las cuatro fases expresadas de forma sencilla, comprenden:

1. Entender el problema
2. Configurar el plan
3. Ejecutar el plan
4. Mirar hacia atrás

## 6. Resultados:

En la primera versión de Pensar Tiene su Cuento, se observó durante el desarrollo del taller, claramente la buena disposición de los estudiantes participantes quienes además de

mostrar interés en el contenido trabajado, manifestaron intención de mejorar su proceso de aprendizaje. Sin embargo, tras al análisis de los resultados de las pruebas aplicadas a los mismos, se evidencia que en los procesos algebraicos se presentan dificultades un poco más allá de las esperadas en cuanto a los conocimientos previos en el área de matemáticas y que la principal deficiencia casi que generalizada se encuentra en la comprensión de la lectura de los problemas y ejercicios propuestos.

Demostración de lo anterior se encontró en los resultados obtenidos en la primera prueba, compuesta por 6 puntos, donde los cuatro primeros correspondían a razonamiento verbal con algún procedimiento de orden y los dos últimos en el área del razonamiento espacial (Fig 2)

### 5° literal de la prueba de entrada

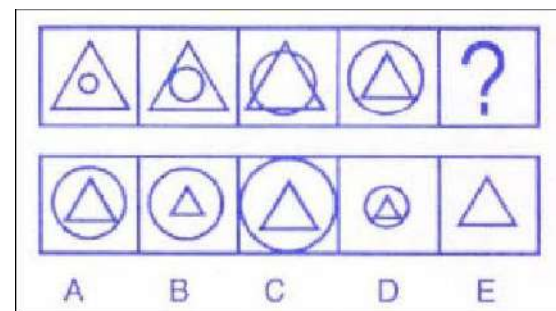


Fig 2

De acuerdo con esto, se aprecia que se les dificulta extraer e interpretar adecuadamente la información descrita, lo que consecuentemente genera respuestas incorrectas. En cuanto al razonamiento espacial, se deja ver que la dificultad radica en la capacidad de abstracción para determinar secuencias.

La segunda prueba, se compuso de 6 enunciados de tipo meramente verbal. Aquí la intencionalidad fue que usando las herramientas de extracción y análisis de información desarrolladas durante el curso leyeran cada enunciado, puesto que la respuesta no dependía de ningún

procedimiento numérico o algebraico, sino de la comprensión de lectura en cada problema. En los resultados de la misma, es claro que no se ha podido superar la tendencia a la *inmediatez*, lo que los llevó a desarrollar procedimientos numéricos innecesarios.

La falta de acertividad en esta segunda prueba, puede atribuirse, no solo a la premura de la lectura de los enunciados, sino también al hecho de no poder despegarse de la costumbre de la utilización de números para resolver ejercicios, dejando ver que la gran dificultad se centra en el razonamiento de los mismos.

Para la segunda versión de *Pensar Tiene su Cuento*, la prueba de razonamiento de entrada aplicada a los estudiantes se modificó teniendo en cuenta los resultados de la versión anterior; esta vez se incluyeron problemas de tipo interpretativo, argumentativo, de habilidades algebraicas básicas además de los ya conocidos.

Tras la aplicación y posterior evaluación de dicha prueba, se pudo concluir que las falencias de los estudiantes son persistentes en cuanto a la comprensión lectora, sin embargo, se hace evidente que las dificultades en el área de las operaciones algebraicas se mantienen, incluso en una mayor proporción que en la versión anterior.

Para la planeación de los talleres de esta versión, se tuvo en cuenta las sugerencias hechas en el primer informe, de modo que el diseño de la prueba y de los talleres se enfocó en la *comprensión de problemas* más que en su resolución, pero sin restar importancia a los procesos y procedimientos matemáticos necesarios para el desarrollo de los talleres.

Gracias a esto se hizo evidente por segunda vez, que las dificultades de los estudiantes en el núcleo básico de matemáticas van más allá del manejo conceptual de los contenidos propios de las asignaturas en estudio y corresponden a los procedimientos de las

matemáticas básicas y el álgebra que se aprende en la secundaria.

Por otro lado, pudo notarse que la comprensión de los enunciados presenta mayor dificultad cuando se trata de inferir o plantear una ecuación para una posible solución o interpretar la aplicación de un algoritmo así como la identificación del mismo; mientras que en situaciones de juegos de palabras, comparaciones o deducciones los estudiantes tienden a llegar a resultados más precisos y con menor dificultad.

En este sentido, la preocupación se centra en que el desarrollo del proceso académico de los estudiantes no es afectado directamente por el contenido específico de cursos como Cálculo, Geometría o Física entre otros, sino en los conocimientos básicos tanto como en las competencias que deben poseer previamente para poder asumir el estudio de tales asignaturas.

Ahora, sabiendo que la comprensión de lectura, la interpretación de enunciados junto con el adecuado manejo algebraico de los procedimientos de solución y el desarrollo de competencias básicas en matemáticas son indispensables para el estudio y buen desempeño académico de todos aquellos que se dedican al estudio de pregrados que guardan relación con las ciencias exactas, se hace necesario analizar la forma de ayudar a los estudiantes a mejorar en los aspectos mencionados anteriormente, bajo la intención de minimizar el impacto negativo que producen estas deficiencias en el proceso de los estudiantes.

Por último, en la tercera versión de *Pensar Tiene su Cuento*, teniendo en cuenta que la mayor dificultad encontrada durante las versiones anteriores es la comprensión de los enunciados, el diseño de los talleres se enfocó en tipos de problemas que estimularan el desarrollo de esta competencia. Se propuso



entonces una serie de problemas en los que el análisis de la información sumado a un proceso deductivo, llevara a los estudiantes a resolver satisfactoriamente los problemas propuestos. Estos corresponden a tablas lógicas, crucigramas numéricos, juegos de palabras y sistemas de ecuaciones, entre otros.

Los resultados fueron satisfactorios, pues a pesar de que inicialmente presentaran resistencia (en el sentido de la dificultad de extraer información de un enunciado), al finalizar la serie de talleres se evidenció en ellos una mejoría en cuanto a la comprensión lectora.

## 7. Conclusiones

Se identificó dentro de las causas de cancelación de los cursos del núcleo básico de matemáticas que los estudiantes inician los programas académicos con deficiencias en el área. Tales deficiencias corresponden a escaso manejo algebraico (*olvido* de las formas de factorización y productos notables), confusión en el manejo de signos (*sumas negativas* y ley de signos) y una marcada falta de comprensión de los enunciados propuestos.

Tras la participación de los estudiantes en los talleres de Pensar Tiene su Cuenta, se hizo evidente en la aplicación y comparación de las pruebas de entrada y salida, que los estudiantes mejoraron significativamente su eficiencia en la resolución de problemas, encontrándose que la mayor dificultad evidenciada es la comprensión lectora.

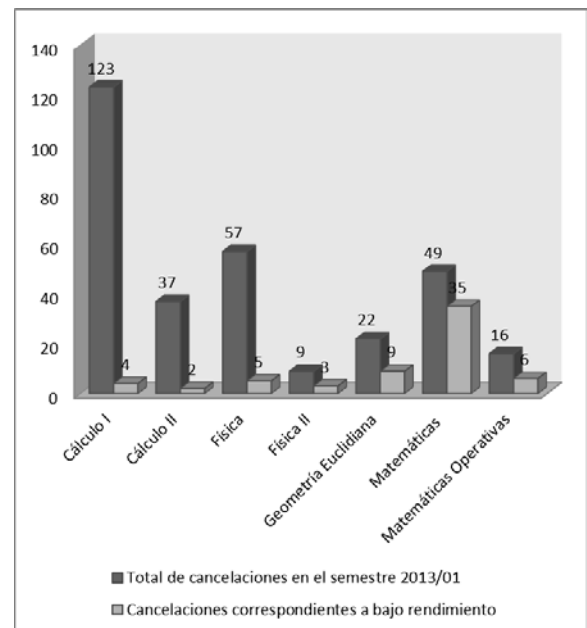
En los siguientes gráficos comparativos se observa la disminución en las causas recurrentes de cancelación de los cursos en cuestión relacionadas con bajo rendimiento (Ver Tabla 1)

**Tabla 2. La incidencia en los casos de cancelación de cursos regulares en estudio**

RELACION DE CANCELACIONES 2011		
MATERIA	TOTAL	BAJO RENDIMIENTO
Cálculo I	23	10
Cálculo II	32	4
Física	99	2
Física II	20	6
Geometría Euclidiana	31	13
Matemáticas	47	20
Matemáticas Operativas	32	6

RELACION DE CANCELACIONES 2013		
MATERIA	TOTAL	BAJO RENDIMIENTO
Cálculo I	123	4
Cálculo II	37	2
Física	57	5
Física II	9	3
Geometría Euclidiana	22	9
Matemáticas	49	35
Matemáticas Operativas	16	6

**RELACIÓN DE CANCELACIONES 2013**



Fuente: archivos estadísticos Vicedecanatura FQF 2011-2013-1

### 7.1. Disminución de las cancelaciones

Tomando como base el semestre 2011/2 (atípico académicamente) en el que fue muy alta la tasa de cancelaciones de cursos del núcleo básico, por las razones mencionadas en la tabla 1, luego del desarrollo Pensar Tiene su Cuenta en sus tres versiones, se hizo notoria la disminución de las cancelaciones de los cursos de interés.

## 7.2. Propuestas de los estudiantes

A continuación se listan los aspectos manifestados por los estudiantes tras la aplicación de la encuesta de satisfacción al preguntarles:

### 1. ¿Qué otros temas de interés le gustaría que se trataran en otro curso-taller?

- ✓ Optimización del tiempo libre.
- ✓ Autocontrol.
- ✓ Técnicas de estudio.
- ✓ Métodos de estudio.
- ✓ Química.
- ✓ Medicamentos.
- ✓ Comprensión lectora.
- ✓ Cursos de actualización con los temas tratados en materias del pensum.
- ✓ Entrenamiento de lectura.
- ✓ Desarrollo de análisis y/o razonamiento.
- ✓ Operatividad matemática (derivar e integrar).
- ✓ Física
- ✓ Cursos de mayor cancelación
- ✓ Farmacología
- ✓ Introdutorios a cursos específicos de la carrera
- ✓ Manejo de la ansiedad en el estudio
- ✓ Inducción al cálculo.
- ✓ Geometría básica

### 2. ¿Le gustaría seguir recibiendo capacitación en alguno o algunos de los temas tratados? Si su respuesta es positiva, en cuál o cuáles?

- ✓ Autocontrol.
- ✓ Técnicas de estudio.
- ✓ Optimización del tiempo libre.

- ✓ Secuencias.
- ✓ Lógica.
- ✓ Comprensión lectora.
- ✓ Otros métodos para ejercitar el cerebro y para desarrollar capacidad de análisis y razonamiento.
- ✓ Razonamiento abstracto.
- ✓ Matemáticas
- ✓ Método inductivo y deductivo

### 3. Sugerencias y comentarios

- ✓ Adicionar más tiempo para cubrir a cabalidad la temática planteada.
- ✓ Excelente profesora, fácil entendimiento y comprensión.
- ✓ Agradezco a la facultad por preocuparse en realizar este tipo de cursos que aportan y enriquecen los conocimientos.
- ✓ Realización de estos cursos más a menudo.
- ✓ Mayor divulgación de los cursos.
- ✓ Mayor organización logística para evitar confusión en cosas como ubicación y horarios.
- ✓ Muy buena organización.
- ✓ Curso de mucha ayuda.
- ✓ Excelente capacitación.
- ✓ Temas inconclusos por el corto tiempo.
- ✓ Uso de textos de apoyo.

De acuerdo a lo expresado por los estudiantes en la encuesta, se decidió continuar con Pensar Tiene su Cuento pasando de ser un taller de aplicación inter semestral a un programa continuo que apoye la permanencia con calidad de los estudiantes de la facultad.

## 8. Referencias:

- Suppes, P., Hill, y S. (1998). Primer curso de lógica matemática. Bogotá: Reverté
- Morales, H. H., (2008). Material de apoyo para el primer curso de matemáticas computacionales. Pereira, Risaralda: Universidad Tecnológica de Pereira
- Solis, D. J., y Torres, F. Y. (1995). Lógica matemática. México D. F.: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Russi, Z. G. (2002). Lógica deductiva. México D. F.: Publicaciones electrónicas Sociedad Matemática Mexicana.
- Gardner, M. (1998). Matemática para divertirse. Barcelona: Ediciones Juan Granica.
- Perelman, Y. (2002). Matemática recreativa. Madrid: Editorial Martinez Roca.
- Perelman, Y. (2002). Física recreativa. Madrid: Editorial Martinez Roca.
- Perelman, Y. (2002). Aritmética recreativa. Madrid: Editorial Martinez Roca.
- Perelman, Y. (2002). Álgebra recreativa. Madrid: Editorial Martinez Roca.
- MARES, U de A. 2011 a 2013
- SPADIES 2013
- Archivos de la Vicedecanura de la Facultad de Química Farmacéutica, Universidad de Antioquia, 2011-2 a 2013-1

## COMBATIENDO EL ABANDONO: INSTRUMENTO DE AUTOEVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE DEL PROFESOR UNIVERSITARIO

Línea Temática 2: Prácticas para reducir el abandono: acceso a la educación superior, integración a las instituciones e intervenciones curriculares.

DEL CAMPO-YAGÜE, Jose María  
TORRALBA-MARCO, Rosario  
NÚÑEZ-DEL RÍO, M<sup>a</sup> Cristina  
FERNÁNDEZ-JIMÉNEZ, Consuelo  
Universidad Politécnica de Madrid - España  
[josemaria.delcampo@upm.es](mailto:josemaria.delcampo@upm.es)

**Resumen.** La calidad educativa de las universidades no solo se mide por la formación y número de egresados. También es relevante el número de estudiantes que abandonan sus estudios. En los últimos tiempos ha surgido una creciente preocupación institucional por analizar y combatir el abandono en el nivel de Educación Superior. Se presenta un estudio que se encuadra en el esfuerzo que está realizando la Universidad Politécnica de Madrid (UPM) para la mejora del perfil profesional docente de sus profesores con el objeto de reducir el absentismo y abandono de los estudiantes. En el marco del proyecto transversal “El índice de permanencia, como criterio de calidad y propuestas para rebajar las tasas de abandono en las Titulaciones de Grado de la UPM” y como continuación de estudios anteriores que concluyeron con la formulación de un decálogo de buenas prácticas docentes, se ofrece un instrumento de auto-evaluación que permite al profesorado conocer su situación respecto del mismo. Hasta la fecha ha sido frecuente abordar el estudio del absentismo desde la perspectiva del estudiante a partir de entrevistas en profundidad o cuestionarios. De ahí que la aportación de este trabajo es que se centra en la figura del profesor, como forma de afrontar la mejora de las tasas de absentismo. La escala recoge diversas dimensiones, a modo de rúbrica, en la que cada profesor ha de indicar cuál refleja mejor su actuación y práctica docente. En concreto, se valoran tres aspectos: 1) actitud personal ante la docencia, que incluye preocupación por su actualización psicopedagógica; 2) metodología didáctica, analizando, entre otros, el desarrollo de la clase, material utilizado, evaluación y realimentación; y, 3) relación con los estudiantes, tanto desde el punto de vista de la empatía como de su acción tutorial. Los resultados ofrecen un informe que promoverá la reflexión acerca de su práctica educativa, ofreciendo orientaciones para su mejora. Aplicado a una muestra incidental del profesorado de la UPM, se presentan los resultados descriptivos obtenidos. Su análisis permitirá realizar una radiografía actualizada de la realidad docente de nuestro profesorado frente a la definida a partir del decálogo. Disponer de una herramienta de esta naturaleza, de carácter voluntario y personal, de fácil acceso, aplicación, sostenible y directa, promoverá en el profesorado que así lo desee una actitud de constante reflexión y mejora de los aspectos que el informe señala.

**Descriptor o Palabras Clave:** Absentismo, Permanencia, Perfil docente, Buenas prácticas

## 1 Introducción

El absentismo y, con frecuencia, posterior abandono de los estudiantes universitarios (Casado, Carpeño, Castejón, Martínez & Sebastián, 2012) es uno de los múltiples indicadores de la calidad del sistema educativo. Partiendo de la premisa de que es un fenómeno complejo, multifactorial y difícil de determinar, una definición operativa en el ámbito universitario es: “la acción consciente y voluntaria de ausentarse del medio físico de la clase universitaria, el aula, condicionada por una serie de factores, y que conduce a la búsqueda de alternativas en el uso del tiempo” (Del Moral, Navarro y García, 2010). Supone un fracaso y pone en evidencia la existencia de fallos importantes en los procesos de orientación, transición, adaptación y promoción del alumnado (Cabrera, Bethencourt, González & Álvarez, 2006).

Si bien la preocupación por mejorar las tasas de retención y rendimiento académico no es un tema nuevo (Álvarez, Figuera & Torrado, 2011; Escudero, 2009; 2011), el proceso de reformas del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), al priorizar la reducción del fracaso escolar, ha reactivado la sensibilidad y preocupación por el problema del abandono académico (Álvarez, 2011; Villar, 2010). El hecho de que los estudiantes dejen sus estudios antes de finalizarlos se considera negativo y la *tasa de abandono* que lo cuantifica se ha incluido en el sistema de verificación de los nuevos planes de estudio (Villar, 2010).

A la hora de abordar este problema de deserción académica es necesario ser conscientes de que se trata de un fenómeno muy complejo (Valle, 2012), ya que son muchos los implicados, los factores desencadenantes y también los afectados (Álvarez et al., 2011; Cabrera et al., 2006; Martínez-Guerrero, Campillo & Valle, 2012). El primero de ellos son los propios estudiantes y sus familias, por la experiencia de fracaso personal que supone. También la

universidad, al no alcanzar los estándares de calidad que le demanda la sociedad. Por último, el Estado, por el gasto público adicional que tiene que realizar sin lograrlos objetivos formativos esperados para su población (Villar, 2010).

Ante el denominado *Rompecabezas del abandono* (Braxton, 2008) es necesario contar con fundamentos teóricos y empíricos sólidos en los que se puedan apoyar las políticas educativas con el fin de conseguir que su aplicación práctica en las aulas sea efectiva y mejoren los índices de permanencia y graduación (Martínez-Guerrero et al., 2012).

En la literatura se pueden encontrar distintos modelos teóricos sobre el tema. Para Álvarez et al. (2011), corresponden a enfoques diferentes que enfatizan o profundizan sobre alguna de las dimensiones de la teoría interaccionista de Vicent Tinto (1975). También Torrado, Rodríguez, Freixa, Dorio, & Figuera (2010) presentan un análisis de las diferentes clasificaciones del estudio de la persistencia en educación superior y afirma que la tendencia actual se centra en el desarrollo de modelos caracterizados por la integración e interacción de los factores personales e institucionales. Según Cabrera et al. (2006), todos ellos comparten unas características comunes y centran el análisis básicamente en tres grupos de variables: el alumnado, el profesorado y la institución. La diferencia radica en el peso desigual que los autores conceden a cada uno de ellos.

Pues bien, aunque no existe un único modelo teórico (Braxton, Hirschy & McClendon, 2004; Martínez-Guerrero et al., 2012), sí existe consenso entre los investigadores en el carácter multifactorial del fenómeno del abandono. Distintas investigaciones así lo confirman (Araque, Roldán & Salguero, 2009; Corominas, 2001) y permiten identificar y estudiar los factores asociados. Algunos de los factores del *alumnado* son: déficits en su potencial de aprendizaje (conocimientos inadecuados, falta de capacidades o habilidades necesarias para

las exigencias de los estudios superiores, etc), falta de motivación y de definición vocacional, percepción de dificultades de inserción laboral, frustración al no existir correspondencia entre sus expectativas y las características de la titulación elegida, otros factores circunstanciales como los económicos, el hecho de que trabajen o tengan otras cargas adicionales, etc. (Casaravilla, del Campo, García & Torralba, 2012; Chen & Carroll, 2007; Corominas, 2001; González, Álvarez, Cabrera & Bethencourt, 2007; O'Toole, Stratton & Wetzel, 2003; Tejedor, 2003; Valle, 2012; Yorke & Longden, 2004; 2008; entre otros).

Entre los *institucionales* están la falta de coordinación tanto horizontal como vertical, la ausencia de objetivos claramente definidos, la interacción con otros factores externos de carácter social, como el grupo social al que se pertenece, otros apoyos sociales acordes con las distintas necesidades, o los currículos rígidos con excesivas horas de clase para el tiempo establecido (Berger & Braxton, 1998; Casaravilla et al., 2012; Cabrera et al., 2006; Straus & Volkwein, 2004; Thomas, 2002; Tinto, 2008; Valle, 2012).

Los diferentes estudios centrados en factores del *profesorado* señalan la falta de claridad en sus explicaciones, la escasa vocación docente de algunos de ellos, la ausencia de atención individualizada, la baja preparación y dedicación, etc. (Casaravilla, 2012 et al., 2012; Escandell & Marrero, 2002; VarnOurs & Ridder, 2003)

De cualquier modo, sean cuales sean las causas, las elevadas tasas de deserción académica y el retraso en el tiempo de terminación de la carrera (CRUE, 2010) hacen necesario llevar a cabo acciones específicas que mejoren la situación actual (Araque, 2009). En el trabajo de Martínez-Guerrero et al. (2012), se presenta una síntesis de las principales líneas de investigación, durante la última década, sobre prácticas de planificación e intervención curricular orientadas a disminuir el abandono

universitario. De la revisión de aquellas intervenciones o métodos pedagógicos más exitosos, han identificado varios factores relevantes que acompañan siempre a las buenas prácticas para mejorar la retención del alumnado. En la misma línea, en el trabajo de Casado et al., 2012, a partir de entrevistas a profesores con bajo índice de absentismo en la UPM<sup>1</sup>, se formula un decálogo de buenas prácticas, es decir, de prácticas *estimulantes* y *motivadoras* para el aprendizaje de los estudiantes. En ambos artículos se enfatiza la importancia del profesor como elemento fundamental en el aula, porque con su forma de enseñar, de actuar e interactuar con los estudiantes, puede modificar la actitud y motivación de los mismos hacia el aprendizaje (Alonso-Tapia, 1998; 2012, Paolini, 2009; Fernández, 2012), mejorando, así, los resultados educativos.

Hasta la fecha ha sido frecuente abordar el estudio del absentismo desde la perspectiva del estudiante a partir de entrevistas en profundidad o cuestionarios. La aportación de este trabajo consiste en centrarse en la figura del docente universitario como estrategia de afrontar la mejora de las tasas de absentismo y abandono. Recogiendo los resultados de las investigaciones anteriores, se ha elaborado un cuestionario que permita al profesor autoevaluar aspectos referidos a su competencia docente. La escala recoge diversas dimensiones, a modo de rúbrica, en la que cada profesor ha de indicar cuál refleja mejor su práctica docente.

Por ello, el objetivo fundamental es dotar al profesor de un instrumento que le permita profundizar en diversos aspectos de su valoración como docente. Esto implica una autoevaluación crítica sobre matices que ha podido dejar de lado, o incluso no haberlos considerado de importancia de cara al

<sup>1</sup>Profesores que, no calificando la asistencia a clase, tienen una asistencia superior al 50% del alumnado en más del 70% de las clases.

Profesores que, calificando la asistencia a clase, tienen una asistencia superior al 70% del alumnado en más del 70% de las clases.

alumnado. Así, se ha elaborado un cuestionario partiendo de estudios anteriores en los que se reflejaban los aspectos más valorados por los estudiantes para otorgar la consideración de "buen profesor" (dejando claro que el alumno tiende a asistir con frecuencia a las clases de este tipo de profesores) (Casaravilla et al, 2012). Una vez realizado el cuestionario, el programa emite un breve informe indicando las posibles deficiencias o aspectos en los que el profesor debe mejorar o revisar su actuación. De este modo, el profesor puede obtener una realimentación de su trabajo como docente y conocer cómo mejorar para ser considerado un excelente profesor por parte del alumno.

Se pretende promover la utilización de aquellas prácticas indicadas por docentes con las menores tasas de abandonos, recogidas en el decálogo de buenas prácticas (Casaravilla et al, 2012).

## 2 Método

### 2.1. Instrumento

El cuestionario, en fase piloto de elaboración y aplicación, fue presentado en formato electrónico. La lista de enunciados que incluye es el resultado del proceso de análisis del decálogo de buenas prácticas mencionado previamente (Casado et al., 2012). Describe 34 situaciones (Anexo I) que abordan tres dimensiones consideradas básicas: actitud personal hacia la docencia, metodología didáctica y relación con los estudiantes. Cada situación presenta tres alternativas de actuación que indican diferentes niveles de implicación y calidad docente.

Además se recogieron variables de clasificación (categoría profesional, años de experiencia docente, género), así como la valoración de la satisfacción personal con la docencia, el promedio habitual obtenido en las encuestas de satisfacción de los estudiantes y la valoración de la encuesta propuesta. Como complemento se habilitó un espacio en el que el docente podía aportar comentarios y sugerencias.

### 2.2. Muestra

Cumplimentaron la encuesta 85 profesores en activo de diversos centros la UPM. La Tabla 1 muestra la distribución de los docentes en las variables de clasificación. Puede observarse la gran participación de profesores con amplia trayectoria profesional, concentrándose en las categorías de profesores Titulares, tanto de Universidad como de escuela Universitaria.

### 2.3. Procedimiento

Partiendo del estudio preliminar, se trabajó sobre una propuesta de encuesta, que finalmente fue consensuada por los miembros de la comisión del Proyecto Transversal de referencia. La segunda fase implicó el desarrollo en formato electrónico para la aplicación y recogida de datos, que tuvo lugar del 9 al 19 de septiembre de 2013.

Tabla 1. Distribución de profesores que han realizado el cuestionario, según género, categoría y experiencia docente (D – Doctor, U – Universidad, EU – Escuela Universitaria)

Categoría	Años de experiencia docente							
	Hasta 5		6 - 15		16 -25		+ de 25	
Profesional <sup>2</sup>	V	M	V	M	V	M	V	M
Ayudante	3							
Ayudante D.			2	2				
Contratado D.			2		1		1	
Titular U.	1	1	4	2	6	7	6	5
Titular EU.			2	2	9	5	7	9
CatedráticoU.							1	1
Catedrático EU.							2	
Asociados	1	2		1				
Parcial	2	4	12	7	16	12	15	17

<sup>2</sup> a) Ayudante: TeachingAssistant; b) Ayudante Doctor : Assistantprofessor; c) Contratado Doctor: Assistantprofessor (tenureTrack); d) Titular de Escuela Universitaria: GraduateAssociateprofessor; e) Titular de Universidad: Master Associateprofessor; f) Catedrático de universidad: Full professor

Total 6 19 28 32

### 3 Resultados

Los resultados que se presentan corresponden a la fase piloto de elaboración y aplicación esta herramienta de autoevaluación del profesorado.

#### 3.1 Nivel de satisfacción docente personal, promedio encuestas de satisfacción de los estudiantes y valoración de la encuesta de competencia docente.

La Tabla 2 muestra los resultados obtenidos. Puede observarse que el nivel de satisfacción del docente es mayor que el que refiere de sus estudiantes.

La encuesta es valorada positivamente (Fig. 1 y Fig. 2), con apreciaciones críticas (un 10,59% de los profesores no responden y 14 profesores, esto es un 16.47%, asignan una puntuación inferior a 5).

Tabla 2: Estadísticos descriptivos

	N	Mín	Máx	Media	s
Satisfacción Personal	83	50	100	80,43	8,75
Docencia					
Promedio Encuestas					
Satisfacción Estudiantes	81	39	97	75,81	12,10
Valoración Encuesta	76	0,0	9,0	6,158	2,23

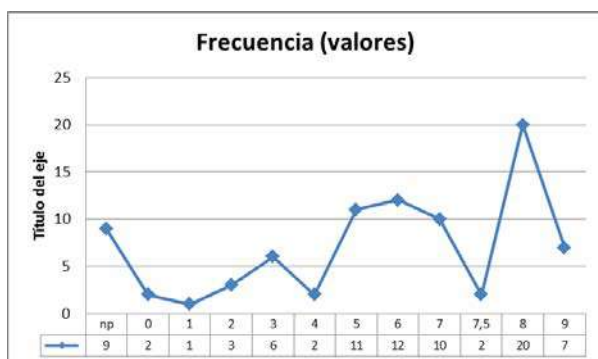


Figura 1: Frecuencia de valores del cuestionario. NP – no puntúan.

#### 3.2 Perfil de competencia docente promedio.

Los contrastes de medias realizados a través de Anova, no revelaron diferencias

estadísticamente significativas al considerar las diversas categorías profesionales de los docentes; tampoco en función de la antigüedad en el desempeño. El género, por su parte, refleja mejor puntuación en el profesorado femenino, alcanzando significación estadística en los aspectos didácticos ( $F_{1,83}=4.301$ ,  $p=0.041$ ).

La Tabla 3 muestra los resultados del perfil promedio de esta muestra de profesores de la UPM, en las dimensiones que el cuestionario valora.

Para facilitar la interpretación, se procede a transformar las puntuaciones medias en una escala de 0 a 10, común en el ámbito de calificación universitaria española.

En términos generales, y en promedio, los resultados muestran un profesorado competente en cuanto a los aspectos valorados, puesto que la mayoría de las medias superan, la calificación de 8 sobre 10<sup>3</sup>.

Destacan, por su alta puntuación, el esfuerzo en formación y la cercanía con los estudiantes.

El contrapunto se encuentra en algunos aspectos didácticos, como el control del tiempo, la realimentación y las competencias genéricas, que junto a la necesidad de actualizarse en cuanto a las TIC conforman, como grupo, los focos de atención prioritarios para fortalecer las competencias docentes de este grupo de profesores.



<sup>3</sup>En el Anexo se indican las normas de corrección e interpretación de los resultados individuales



Figura 2: Evaluación de la encuesta por los profesores que han realizado el cuestionario.

Tabla 3. Perfil docente promedio

	Ítems	Nota	Media	s
<b>Actitud Personal</b>	6	8.42	15,15	1,68
ActitudDocencia	4	8.42	10,10	1,38
Formación	1	9.00	2,70	0,61
TIC	1	7.80	2,34	0,50
<b>Aspectos Didácticos</b>	23	8.17	56,37	6,40
DesarrolloClase	5	8.63	12,94	1,59
Evaluación	8	8.29	19,89	2,51
MaterialDocente	2	8.25	4,95	1,04
ManejoTiempo	2	7.57	4,54	0,92
Realimentación	2	7.47	4,48	1,50
CompGenéricas	2	7.33	4,40	1,46
EsfAlumnos	2	8.60	5,16	1,14
<b>RelacionEstudiantes</b>	5	8.63	12,94	1,99
Tutoría	3	8.36	7,51	1,57
Empatía	2	9.03	5,42	0,71

### 3.3 Opiniones y sugerencias de los encuestados.

Treinta profesores de los que han realizado la encuesta (35.29%) aportan 55 comentarios y observaciones. De los restantes docentes, 9 ni siquiera la califican y 2 le asignan un 0.

La mitad de los profesores que otorgan una puntuación entre 1 y 4 (Fig. 2) ofrecen el 21.82% del total de las críticas/mejoras. Para ellos el cuestionario no está suficientemente estructurado, consideran que las preguntas son genéricas, sin contemplar situaciones reales. Respecto al informe indican que sus resultados son ficticios, poco útiles y no concluyentes para mejorar su docencia.

Los profesores que valoran la encuesta con una puntuación  $\geq 5$  aportan el 78.18% de las sugerencias. El 39.53% de ellas se refieren a aspectos generales: reclaman atender condiciones de contorno (número alumnos, curso impartido, tipo de asignatura, temario-tiempo, directrices de coordinación...), entienden que su duración es ajustada y la

consideran apropiada como instrumento de autoevaluación. Otro 39.53 % se centran en las respuestas, reclamando la posibilidad de no responder, marcar más de una opción, y en algunos casos señalan la conveniencia de ampliar el número de respuestas. El 9.30% indican que las preguntas a veces están solapadas entre sí y algunas son difíciles de interpretar. Finalmente, en cuanto al informe que proporciona la encuesta también el 9.30 % valora positivamente el hecho de recibir un informe con el que no siempre están de acuerdo, considerándolo limitado, bien porque se adivina el resultado, bien porque a su entender no se corresponde con las alternativas de las respuestas propuestas.

### 4 Conclusiones

Este cuestionario y su informe posterior ofrecen pautas o consejos al profesorado para mejorar su docencia y valoración respecto al alumnado. Volvemos a incidir en el hecho de que un docente bien valorado tiene un nivel de asistencia a clase de sus alumnos muy alto, o lo que es lo mismo, un bajo nivel de absentismo. Podríamos decir también, aunque no es el objeto de este estudio, que este bajo nivel de absentismo en la asignatura tiende a su vez, a un bajo nivel de abandono de la misma por parte del alumno.

Sin duda el interés primordial de una escala como la que se propone reside en la oportunidad de autoaplicación, de forma reflexiva y sincera. Contrastar el resultado obtenido con la propia idea, analizando el breve informe de resultados que ofrece la aplicación, puede permitir acometer acciones personales que favorezcan el progreso en competencia docente y, por ende, reducir las tasas de abandono y mejorar los resultados educativos de los estudiantes.

En general, el cuestionario ha sido bien recibido, obteniendo una valoración notable por parte de los docentes que han participado en esta fase piloto. En

contraste, los más críticos aportan pocas sugerencias de mejora.

Estos resultados preliminares del estudio piloto animan la siguiente fase de trabajo, consistente en la mejora de la encuesta para su posterior validación.

La auto-reflexión que propone este cuestionario debe animarnos a poner en marcha acciones que promuevan y motiven mayor participación de nuestros estudiantes, evitando el absentismo y consecuentemente el abandono de sus estudios.

## Apéndice I

Cuestionario de valoración docente.

*En el marco del Proyecto Transversales “El índice de permanencia, como criterio de calidad y propuestas para rebajar las tasas de abandono en las Titulaciones de Grado de la UPM”, se ha desarrollado esta escala que te presentamos. Su interés y motivación reside en que sirva para la reflexión y mejora de nuestra calidad docente como profesores de universidad.*

*Nos encontramos todavía en una fase piloto del desarrollo del instrumento de medida. Para estudiar su validez y fiabilidad te pedimos que lo cumplimentes. Los datos recogidos permitirán elaborar y validar la propuesta definitiva, que estará disponible para todo profesor de la UPM interesado. Permitirá ofrecer un informe personal y confidencial (a través de la cumplimentación anónima), señalando cuáles son los aspectos que ha de mejorar.*

*Por favor, contesta con sinceridad a todas las preguntas que te planteamos, ya que interesa contar con datos reales y fiables. Recuerda que el análisis de los datos será realizado sin conocer la identidad de los encuestados.*

*En la encuesta encontrarás 34 situaciones relacionadas con la actividad docente. En cada una de ellas selecciona aquella que más se ajuste a tu comportamiento como profesor. Además, deberás facilitar algunos datos relativos a tu experiencia y satisfacción docente.*

*Al final, una vez envíes la encuesta recibirás un breve informe con los resultados obtenidos, en el*

*que se indican aspectos susceptibles de mejora en tu perfil de competencia docente.*

*¡Muchas gracias por tu colaboración!*

Completa los siguientes datos

Categoría Profesional:

- Ayudante
- Profesor Ayte.Doctor
- Prof. Contratado Doctor
- Titular de Universidad
- Titular de Escuela Universitaria
- Catedrático de Universidad
- Catedrático de Escuela Universitaria
- Asociado

Experiencia docente (años):  Sexo:  H  M

### Actitud personal

#### Situación 1

En mi trabajo, considero que mi labor docente es

- esencial
- importante
- complementaria

#### Situación 2

- Mi labor docente es importante para el aprendizaje del alumno
- Mi labor docente es complementaria para el aprendizaje del alumno
- Mi labor docente es esencial para el aprendizaje del alumno

#### Situación 3

- Me aburre preparar las clases
- Me obligo a preparar las clases
- Disfruto preparando las clases

#### Situación 4

- Me gusta dar clase
- La clase es un complemento a mi labor investigadora
- Disfruto impartiendo algunas clases

#### Situación 5

- Me apunto a todas las actividades formativas necesarias para mi acreditación
- Llevo muchos años de docencia y no necesito hacer actividades formativas
- Selecciono y realizo cada curso al menos una actividad formativa (congresos, foros, cursos) para mi desarrollo docente

#### Situación 6

- No veo la necesidad de incorporar novedades tecnológicas a mi docencia
- Incorporo novedades tecnológicas a mis recursos docentes
- Reviso y actualizo los recursos tecnológicos de mi asignatura

- Soy coherente en los exámenes con lo explicado en clase
- Cualquier contenido del programa puede ser evaluado en el examen
- Los exámenes sólo evalúan los conceptos básicos de la asignatura

### Aspectos didácticos

#### Situación 7

- Soy bastante desorganizado en la pizarra y en mis explicaciones
- Soy bastante claro y ordenado en la pizarra y en mis explicaciones
- Pongo especial atención en explicar la materia de manera clara y ordenada

#### Situación 8

- Incorporo para su aprendizaje ejercicios y cuestiones de cursos anteriores
- Los propios alumnos recopilan colecciones de exámenes de cursos anteriores
- Nunca incorporo para su aprendizaje ejercicios y cuestiones de evaluaciones de cursos anteriores

#### Situación 9

- No me da tiempo a incluir más ejemplos ilustrativos
- Comento noticias técnicas y aspectos cotidianos relevantes relacionados con la asignatura
- Apoyo mis clases con ejemplos ilustrativos

#### Situación 10

- Cuando tengo tiempo introduzco cambios metodológicos
- Utilizo diferentes metodologías para dinamizar las sesiones
- Recurro a las clases magistrales para aprovechar el tiempo al máximo

#### Situación 11

- Favorezco la intervención oportuna del estudiante en el aula
- Promuevo la intervención de los estudiantes en el aula
- Permito la intervención de los estudiantes al final de mis explicaciones

#### Situación 12

- En cada actividad recuerdo la incidencia en la calificación final
- Sólo explico el primer día de clase las condiciones de evaluación de la asignatura
- En la guía docente se recogen todos los datos referentes a la evaluación de la asignatura

#### Situación 13

#### Situación 14

- Reservo las pruebas de evaluación complejas sólo para los exámenes
- Busco en la evaluación que el estudiante acredite su conocimiento
- Busco en la evaluación que el estudiante acredite su conocimiento y competencia profesional

#### Situación 15

- Interpreto falta de estudio cuando casi nadie sabe resolver un ejercicio
- No me detengo en valorar el porcentaje de acierto de los ejercicios
- Me cuestiono qué ocurre ante ejercicios que casi nadie sabe resolver

#### Situación 16

- Los estudiantes eligen su modalidad de evaluación (continua-final)
- Fomento la evaluación continua
- Fomento el examen final

#### Situación 17

- Sistemáticamente ajusto el examen a un tiempo mínimo
- Preparo el examen sin calcular detenidamente el tiempo de realización
- Compruebo sistemáticamente que el examen puede realizarse en el tiempo previsto

#### Situación 18

- Mi opinión es que la evaluación de competencias transversales debe desligarse de la evaluación de la asignatura
- Me parece importante buscar métodos para evaluar competencias transversales
- Evaluaré competencias transversales cuando me den las pautas desde la Jefatura de Estudio

#### Situación 19

- Diversifico mucho los tipos de pruebas de evaluación
- En ocasiones varío el tipo de prueba de evaluación
- Utilizo siempre el mismo tipo de prueba de evaluación

*Situación 20*

- Básicamente utilizo el mismo material todos los años
- Cada año reviso el material
- Cada año actualizo el material

*Situación 21*

- Subo a moodle toda la información que encuentro con interés para la asignatura
- Preparo el moodle a principio de curso ajustado a la planificación establecida
- Selecciono y subo en moodle material complementario suficiente con interés para la asignatura

*Situación 22*

- A veces no me ajusto al tiempo disponible
- Me ajusto al tiempo disponible
- Con frecuencia me falta o me sobra tiempo de clase

*Situación 23*

- Exijo puntualidad al estudiante
- Permito entrar y salir a los alumnos en todo momento
- Doy un margen de puntualidad

*Situación 24*

- Devuelvo rápido los ejercicios corregidos señalando los errores
- Sólo publico las notas y soluciones de los ejercicios
- Devuelvo rápido los ejercicios corregidos sin señalar los errores

*Situación 25*

- Sólo informo de los resultados con la publicación de las calificaciones
- Informo sólo a cada alumno sobre su resultado
- Aporto siempre a los alumnos información sobre los resultados del grupo

*Situación 26*

- Valoro de manera separada las competencias genéricas recogidas en la guía
- Recojo en mi guía las competencias genéricas marcadas por mi titulación
- Integro en la evaluación de la asignatura las competencias genéricas recogidas en la guía de aprendizaje

*Situación 27*

- Formaré y evaluaré competencias genéricas cuando me den las pautas desde la Jefatura de Estudio
- Conozco y tengo en cuenta el modelo de formación y evaluación de competencias genéricas de la UPM
- Desconozco el modelo de formación y evaluación de competencias genéricas de la UPM

*Situación 28*

- Reconozco y valoro cuando el alumno se esfuerza alcanzando los objetivos básicos
- El alumno debe acreditar su conocimiento independientemente de su esfuerzo
- El alumno debe acreditar su trabajo y esfuerzo y no tanto su conocimiento

*Situación 29*

- Es responsabilidad del alumno conocer y ajustar su nivel de esfuerzo para superar la asignatura
- Los alumnos son quienes se transmiten información acerca del esfuerzo requerido para superar la materia
- Transmito a los alumnos que pueden superar la asignatura con un esfuerzo razonable

**Relación con estudiantes**

*Situación 30*

- Planteo la tutoría como herramienta complementaria de aprendizaje
- Las tutorías sirven exclusivamente para resolver dudas
- Sólo animo a la asistencia a tutorías en los momentos previos a las evaluaciones

*Situación 31*

- En mis tutorías surgen aspectos profesionales y de otras asignaturas
- Considero que la labor tutorial incluye aspectos de desarrollo personal
- Mis tutorías abordan exclusivamente temas relacionados con mi asignatura

*Situación 32*

- Establezco el horario de tutorías a mi conveniencia
- Nunca altero mi horario de tutorías
- Adapto mi horario de tutoría de forma flexible de acuerdo con las necesidades de los estudiantes

*Situación 33*

- Sólo trato con los alumnos en clase o en tutorías
- Con frecuencia los alumnos se dirigen a mí incluso fuera de la clase
- A veces los alumnos se dirigen a mí fuera de la clase

*Situación 34*

- No siempre soy receptivo con mis estudiantes
- Mantengo la distancia con mis estudiantes
- Cuido la comunicación con mis estudiantes (respeto, atención, lenguaje...)

**Apéndice II**

Pautas de corrección e interpretación del cuestionario

Anota qué has contestado en cada situación según la lista siguiente, en la que se indican los puntos obtenidos en función de la respuesta (primera respuesta, segunda respuesta, tercera respuesta), recogiendo la suma de cada apartado parcial. Calcula, además, el total.

#### Aptitud personal

- Situación 1(3 /2 /1)
- Situación 2(2 /1 /3)
- Situación 3 (1 /2 /3)
- Situación 4 (3 /1 /2)
- Situación 5 (2 /1 /3)
- Situación 6 (1 /3 /2)

#### Aspectos didácticos

- Situación 7 (1 /2 /3)
- Situación 8 (3 /2 /1)
- Situación 9(1 /3 /2)
- Situación 10 (2 /3 /1)
- Situación 11 (2 /3 /1)
- Situación 12 (3 /2 /1)
- Situación 13 (3 /1 /2)
- Situación 14 (1 /2 /3)
- Situación 15 (2 /1 /3)
- Situación 16 (1 /3 /2)
- Situación 17 (2 /1 /3)
- Situación 18 (1 /3 /2)
- Situación 19 (3 /2 /1)
- Situación 20 (1 /2 /3)
- Situación 21 (2 /1 /3)
- Situación 22 (2 /3 /1)
- Situación 23 (3 /1 /2)
- Situación 24 (3 /1 /2)
- Situación 25 (1 /2 /3)
- Situación 26 (2 /1 /3)
- Situación 27 (2 /3 /1)
- Situación 28 (3 /1 /2)
- Situación 29 (1 /2 /3)

#### Relación con estudiantes

- Situación 30 (3 /1 /2)
- Situación 31(2 /3 /1)
- Situación 32 (1 /2 /3)
- Situación 33 (1 /3 /2)
- Situación 34 (2 /1 /3)

A continuación utiliza la tabla para valorar tu resultado. Para conocer qué aspectos concretos debes atender con mayor esmero reflexiona sobre tu actuación en las situaciones en las que has puntuado 1 ó 2, y valora qué puedes cambiar para mejorar. Aquellos aspectos en los que has

obtenido una calificación de 3 constituyen tus fortalezas en cuanto a la labor docente. No las descuides. ¡Ánimo!

	min	Máx	Pobre	Adecuado	Notable	Excelente
Actitud Personal	6	18	≤ 9	10-14	15-16	≥17
Aspectos Didácticos	23	69	≤35	36-56	57-63	≥64
Relación Estudiante	5	15	≤8	9-11	12-13	≥14
<b>TOTAL</b>	<b>34</b>	<b>102</b>	<b>≤51</b>	<b>52-84</b>	<b>85-94</b>	<b>≥95</b>

### Agradecimientos

Este trabajo ha sido financiado por la Universidad Politécnica de Madrid, como proyecto transversal, en la convocatoria de proyectos de Innovación Educativa de 2012.

### Referencias

- Alonso-Tapia, J. (2012) *Evaluación psicopedagógica y orientación educativa. Vol. I y II*. Madrid: Síntesis.
- Alonso-Tapia, J. (1998) ¿Qué podemos hacer los profesores universitarios por mejorar el interés y el esfuerzo de nuestros alumnos por aprender? *Premios nacionales de investigación e innovación educativa*, (1), 151-188.
- Álvarez, M., Figuera, P., & Torrado, M. (2011). La problemática de la transición Bachillerato-Universidad en la Universidad de Barcelona. *Revista española de orientación y psicopedagogía*. Madrid, 2011, v. 22, n. 1, primer cuatrimestre; p. 15-27.
- Araque, F., Roldán, C. & Salguero, A. (2009) Factors influencing university drop out rates. *Computers & Education* 53, pp. 563-574.
- Berger, J.B. & Braxton, J.M. (1998) Revising Tinto's Internationalist Theory of Student Departures through Theory Elaborations: Examining the Role of Organizational Attributes in the Persistence Process. *Research in Higher Education*, v. 39, n.2, pp 103-119.
- Braxton, J.M. (2008), *The role of the Classroom in College Student Persistence*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Braxton, J. M., Hirschy, A. & McClendon, S. (2004) *Understanding and Reducing College Student Departure*. ASHE-ERIC Higher Education Report. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cabrera, L., Bethencourt, J. T., González, M., & Álvarez, P. (2006). Un estudio transversal retrospectivo sobre prolongación y abandono de estudios universitarios. *Relieve*, 12(1), 105-127.
- Casado, M.L., Carpeño, A., Castejón, M.A., Martínez, M. & Sebastián, L. (2012). Absentismo y abandono en primer curso de grado en la Universidad Politécnica de Madrid: Decálogo de prácticas para su reducción. *II Conferencia Latinoamericana sobre el abandono en Educación Superior*. Porto Alegre, Brasil.
- Casaravilla, A., Campos, J., García, A. & Torralba, R. (2012) Un análisis del pre-abandono en estudios de Ingeniería y Arquitectura. *II Conferencia Latinoamericana sobre el abandono en Educación Superior*. Porto Alegre, Brasil.
- Chen, X. & Carroll, C.D. (2007) *Part-time Undergraduates in Postsecondary Education*. 2003-04. US Department of Education. Institute of Education Sciences. National Center for Education Statistics.
- Corominas, E. (2001) La transición a los estudios universitarios. Abandono o cambio en el primer año de Universidad. *Revista de Investigación Educativa*, 19,1, pp.127-151.
- CRUE (2010) Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas. La universidad Española en cifras. Extraído el 12 de septiembre de 2013 de <http://www.crue.org/export/sites/Crue/Publicaciones/UEC2010VOL1.pdf>
- Del Moral Espín, L., Rivera, L. N., & Bernárdez, M. G. (2010). Absentismo estudiantil en la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales de la Universidad de Sevilla. In *El absentismo en las aulas universitarias: el caso de la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales* (pp. 15-97). Grupo Editorial Universitario (GEU Editorial).
- Escandell, O. & Marrero, G. (1999). *El abandono de los estudiantes en la universidad de Las Palmas de Gran Canaria: sus causas, propuestas de estrategias para su disminución*. Las Palmas de Gran Canaria: La Caja de Canarias.
- Escudero Muñoz, J. M. (2009). Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 13 (3), 107-141.
- Escudero Muñoz, J. M. (2011). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo? *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 9 (1). Extraído el 25 de junio de 2013, de <http://digibug.ugr.es/handle/10481/15197>
- Fernández, C. & Alonso-Tapia, J. (2012). ¿Cómo motivan a los estudiantes de Ingeniería las distintas pautas de actuación docente?. *Hekademos: revista educativa digital*, (12), 23-34.
- González M., Álvarez P., Cabrera L. & Bethencourt J.T. (2007). El abandono de los estudios universitarios: factores determinantes y medidas preventivas. *Revista Española de Pedagogía*, 236(1), 71-87.
- Martínez-Guerrero, J., Campillo, M. & Valle, R. (2012) Planificación de las enseñanzas e intervenciones curriculares para disminuir el abandono estudiantil en la educación superior. *II Conferencia Latinoamericana sobre el abandono en Educación Superior*. Porto Alegre, Brasil.
- O'Toole, D.M., Stratton, L.S. & Wetzel, J.N. (2003) "Alongitudinal analysis of the frequency of part-time enrollment and the persistence of students who enroll part-time". *Research in Higher Education*, 44(5), 519-537.
- Paolini, P. V. (2009). *Contextos favorecedores de la motivación y el aprendizaje. Una propuesta innovadora para alumnos de Ingeniería*. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(3), 953-984.
- Straus, L.C. & Volkwein, J.F. (2004) "Predictors of Student Commitment at Two-Year and Four-Year Institutions". *The Journal of Higher Education*, 75(2), 203-227.
- Tejedor, F.J. (2003) "Poder explicativo de algunos determinantes del rendimiento en los estudios universitarios". *Revista Española de Pedagogía*, 224, 5-32.

- Thomas, L. (2002) Student retention in higher education: the role of institutional habitus. *Journal of Education Policy*, 17, 4, 423-442.
- Tinto, V. (1975) Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 1, 89-125.
- Tinto, V. (2008) *Creating Conditions for Student Success. Conference University of Maine System*, March 10, 2008.
- Torrado, M., Rodríguez, L., Freixa, M., Dorio, I., & Figuera, P. (2010). Model explicatiu i factors associats a l'abandonament universitari. *2010). L'abandonament dels estudiants a les universitats catalanes*, 11-32.
- Valle, R. (2012) Programa de fortalecimiento de estudios de la licenciatura en la Universidad Nacional Autónoma de México: Un enfoque sistémico. *II Conferencia Latinoamericana sobre el abandono en Educación Superior*. Porto Alegre, Brasil.
- Van Ours, J.C. & Ridder, G. (2003). Fast track or failure: a study of the graduation and dropout rates of Ph.D. students in economics. *Economics of Education Review*, 22 (2), 157-166.
- Villar A. (2011) Del abandono de los estudios a la reubicación universitaria. *RASE*, 3(2), pp.267-283.
- Yorke, M. & Longden, B. (2004) *Retention and student success in higher education*. Maidenhead UK: Open University Press.
- Yorke, M. & Longden, B. (2008). *The first-year experience of higher education in the UK*. York, UK: The Higher Education Academy.

## LA PERMANENCIA DESDE LA EXPERIENCIA DEL PROYECTO DE VIDA EN EL CURSO NIVELATORIO, A PARTIR DE UNA MIRADA DE LA COMPLEJIDAD

Línea Temática 2: Prácticas para reducir el abandono: acceso a la educación superior, integración a las instituciones e intervenciones curriculares.

**SANCHEZ CELIS, Élver**

**RAIGOZO CAMELO, Alirio**

**FIERRO NARVÁEZ, Lina Cicella**

**CÁRDENAS RIAÑO, Fredy Esteban**

Corporación Universitaria Minuto De Dios - **UNIMINUTO** - COLOMBIA

e-mail: [elsanchez@uniminuto.edu](mailto:elsanchez@uniminuto.edu) / [elversace30@yahoo.com](mailto:elversace30@yahoo.com)

**Resumen.** Las estadísticas relacionadas con la educación muestran que en Colombia, desde algunas décadas, persiste en las IES alto índice de deserción escolar, evidenciada en los primeros niveles de formación universitaria. La Corporación Universitaria Minuto de Dios-Uniminuto reconocida como institución de educación superior, a partir de una lógica de inclusión, pensando en los estudiantes que no alcanzan los niveles mínimos de ingreso a la educación superior, medidos por las pruebas de Estado, ha creado estrategias innovadoras que apuntan a: adaptación, permanencia y éxito en la experiencia universitaria. Desde esta perspectiva, a través de una estrategia denominada **Nivelatorio** busca: 1) Identificar las áreas de formación que revelan deficiencia del estudiante, a fin de facilitarle una mejor respuesta a la propuesta académica universitaria, 2) Contribuir a su orientación profesional, 3) Impedir el atraso en el tiempo mediante la homologación de algunas materias básicas del currículo. La experiencia del **Nivelatorio** ha permitido descubrir que las dificultades de los estudiantes no son sólo académicas. Otros factores, identificados como críticos en los procesos de adaptación, permanencia y aprovechamiento de la experiencia universitaria, entre ellos: aspectos económicos, socio-afectivos, familiares y cognitivos. De esta percepción surgió la necesidad de crear un curso que más que una asignatura académica pretenda ser un itinerario integral, al que llamamos **Proyecto de Vida**, buscando que el estudiante: 1) Se comprenda y se asuma como un ser multidimensional y en relación, 2) Asuma su proceso educativo ligado en un contexto, 3) Establezca un nuevo modelo relacional estudiante-estudiante-profesor-entorno. A la base del proceso, Uniminuto se fundamenta en un modelo educativo humanista de enfoque **praxeológico** a través del cual se explicita la complejidad humana y de los procesos educativos. El impacto de estas estrategias innovadoras solo puede sopesarse adecuadamente, a partir de la encuesta de caracterización global de la población que llega a Uniminuto: nuevas formas de estructuración familiar, contextos de violencia y maltrato, población adolescente y joven de colegios oficiales, con bajo desarrollo en: competencias lecto-escriturales, segunda lengua, análisis matemático, habilidades sociales; alguna población con necesidades educativas especiales, nivel socio-económico bajo. Constatamos durante y al final del proceso, que a través del estudio cualitativo en grupos de enfoque y observación en prácticas de investigación - acción, favoreció la implementación de la estrategia elevando la permanencia de los estudiantes y sobre todo se expresan cambios significativos a nivel actitudinal, comportamental y en transformación de hábitos. ¿No es esto lo que debe perseguir una verdadera educación?

**Descriptorios o Palabras Clave:** Complejidad, Permanencia, Proyecto de Vida, Nivelatorio.



## LA PERMANENCIA DESDE LA EXPERIENCIA DEL PROYECTO DE VIDA EN EL CURSO NIVELATORIO, A PARTIR DE UNA MIRADA DE LA COMPLEJIDAD

### 1. Formulación del Problema.

La Corporación Universitaria Minuto de Dios, Uniminuto, tiene 21 años de labores y cuenta con 60.000 estudiantes en Colombia; mediante la modalidad de Sistema, hace presencia en 12 de los 32 departamentos del país y su sede principal está ubicada en la ciudad de Bogotá, en la que atiende a 15.000 estudiantes universitarios. En esta sede ofrece programas tecnológicos y profesionales, en cinco facultades, veintinueve programas de pregrado y siete de posgrados, cuenta con nueve programas acreditados en alta calidad y actualmente está en proceso de obtención de la acreditación institucional; sin embargo el 65 % de los estudiantes que ingresan a **Uniminuto**, provienen de colegios oficiales, la mayoría de la ciudad de Bogotá o de regiones cercanas y presentan, en algunas áreas académicas, bajo nivel de competencia, de acuerdo con las pruebas de estado saber 11 que se realizan al terminar la secundaria; igualmente la edad con la que ingresan está entre 16 y 24 años evidenciándose una población muy joven, de tal manera que los retos académicos, económicos, sociales, laborales, cognitivos, afectivos y familiares, entre otros deben ser orientados y acompañados para que no se conviertan en impedimento para alcanzar el objetivo común de los estudiantes y de la Institución, en cuanto el logro profesional, de acuerdo con los lineamientos del proyecto educativo institucional y del país.

En este sentido Uniminuto cuenta con la Dirección de Primer Año, la cual es una unidad académica creada para la consejería y el acompañamiento de los estudiantes en el primer año de su formación universitaria, y en su compromiso social de brindar educación de

calidad al alcance de todos, en aras de contribuir a la transformación social del país a partir de la educación superior, detectó altos índices de pérdida académica en los primeros cortes, dadas las dificultades en las competencias básicas de los estudiantes y como una manera de afrontar la situación, ha diseñado la estrategia del **semestre Nivelatorio** y el **proyecto de vida**, como experiencia universitaria, integral y holística que permite a los estudiantes procesos de adaptación al rol de la vida universitaria, desde diversos ámbitos: académico, social, financiero, administrativo, organizativo y personal.

### 2. Objetivo General

Facilitar el ingreso, la permanencia y éxito académico del estudiante en la educación superior, mediante la implementación del semestre **Nivelatorio** y la experiencia del curso proyecto de vida como eje central de orientación profesional y vocacional.

### 3. Objetivos Específicos

**3.1.** Identificar en el estudiante las áreas de formación débiles en su ingreso a la educación superior, con el fin de fortalecer las competencias que le permitan un mejor desarrollo académico.

**3.2.** Ofrecer orientación profesional y vocacional al estudiante, mediante el curso proyecto de vida, de tal manera que afiance, clarifique y asuma con mayor pertinencia y madurez su opción frente al Programa elegido.

**3.3.** Posibilitar un proceso de consejería y acompañamiento, a nivel personal, financiero, académico, psicosocial, que le permita una adaptación oportuna y eficaz a la educación superior.

#### 4. Referentes Teóricos

La Corporación Universitaria Minuto de Dios - Uniminuto, se fundamenta a partir de una nueva comprensión epistemológica de la realidad del estudiante, superando las lógicas puramente racionales, productivas y fragmentadas de lo humano y del entorno; posibilitando una perspectiva compleja y sistémica que genere nuevas interacciones institucionales, académicas, económicas y del proyecto personal y profesional de vida de los integrantes de la comunidad educativa.

En esta dinámica, el curso **proyecto de vida**, que más que una asignatura académica teórica del **semestre Nivelatorio**, pretende ser un itinerario integral cuyo propósito consiste en que el estudiante se comprenda y asuma como un ser multidimensional y en relación, reconociendo su historia y asumiendo su proceso educativo ligado a un contexto en perspectiva de posibilidad, estableciendo un nuevo modelo relacional, no sólo con sus pares y acompañantes del proceso, sino con su realidad, permitiéndose una mirada holística e integradora, desde la apuesta humanista y de proyección social frente a los retos del mundo contemporáneo en el que se inscribe la Universidad.

Es entonces, un proceso de construcción vital, pero también de acompañamiento no sólo de un profesor, sino de todo un equipo sincronizado e interdisciplinar que fortalece los diversos procesos hacia el fortalecimiento del proyecto de vida del estudiante en la perspectiva del sueño profesional y de las diversas facetas de la vida humana; es una estrategia que evita el atraso en el tiempo de la carrera universitaria del estudiante, puesto que, mediante la homologación de algunas asignaturas básicas del currículo, cursadas durante el semestre **Nivelatorio**, logra continuar su proceso con mayor firmeza académica.

En tal sentido, se presentan cuatro términos relacionados desde esta nueva

dinámica y que comportan y suscitan innovación y nuevas intersubjetividades que favorecen los procesos de construcción profesional, de educación y permanencia de los jóvenes hacia el sueño profesional.

##### 4.1. Complejidad y ser humano

No sabemos lo que es la realidad, tenemos ideas fragmentarias de ella y caminamos – unas veces vacilantes, otras con cierta seguridad – tratando de conocer (problema epistemológico) eso que llamamos realidad. Es un esfuerzo aproximativo al que no podemos renunciar, pues de ese conocimiento depende, en parte o en mucho, nuestra manera de vivir y de situarnos en el mundo y de relacionarnos con los otros y lo otro (problema existencial). Quisiéramos poder captar comprensivamente el conjunto, pero lo que nuestro modelo epistemológico, no complejo, nos permite captar, son fragmentos. Se nos impone una tarea titánica: construir una visión de conjunto y para ello debemos religar los conocimientos: “El pensamiento complejo comporta una dimensión epistemológica (conocimiento del conocimiento) y una dimensión antropológica (conocimiento de lo humano). Liga en un bucle epistemología y antropología” (Morin, 2006, p. 72).

La historia supone algo más que un simple estar, exige el existir-consciente-significativo. Creemos que hay historia cuando hay sujeto y hay sujeto cuando hay conciencia y la conciencia está ligada a procesos en los cuales se decanta, se produce o se revelan sentidos. Desde esta perspectiva el sujeto humano es privilegiado. Es él quien hace historia, aunque en ella participen todos los demás seres que hacen parte del todo planetario, del todo cósmico. Hay historia como ciencia porque el ser humano necesita reconstruir no sólo el camino que ha hecho como especie (y como individuo) sino también porque necesita entenderse a sí mismo a partir de los sentidos que – como hermeneuta – va decantando.

Al caminar históricamente y al existir como historicidad percibimos la multidimensionalidad del ser, de los seres, de la vida, de las cosas, de las personas. La mirada compleja del ser humano, ha permitido profundizar la multidimensionalidad dinámica, que no es otra cosa sino la percepción de la complejidad. La complejidad es la naturaleza misma de lo que encerramos en la palabra realidad; quizá en un segundo momento la complejidad se torne una teoría, un paradigma, un ejercicio académico. El ser humano fabrica un paradigma de complejidad porque él es complejidad y está envuelto en ella, de lo que se trata es de acoger e integrar vitalmente y epistemológicamente la complejidad. Este consentimiento de lo complejo se traduce en aprender a vivir complejamente, a pensar complejamente, a sentir complejamente, a relacionarnos complejamente, a evitar las simplificaciones burdas, a huir de los reduccionismos epistemológicos y conceptuales; a renunciar a las dicotomías y a dejar ir la falsa idea de dominio y control sobre todo. Morín (2006) expresa que vivir complejamente es permitir la coexistencia de lo Uno y lo Múltiple; seguridad e incertidumbre; quietud y movimiento; vida y muerte; razón y pasión; humanidad y cosmos; interés y gratuidad.

En tal sentido, Morin (2006) sostiene que si se trata de aplicar la complejidad en la experiencia del ser humano y, en particular, a la ética, la recursión consiste en: 1) Pensar nuestros pensamientos, 2) Evaluar nuestras evaluaciones, 3) Criticar nuestras críticas. Se trata de explicar y comprender nuestras construcciones mentales, nuestras reacciones y nuestras actitudes. Esa acción recursiva nos lleva a entendernos no como seres de prácticas, sino como sujetos praxeológicos que ven juzgando; que juzgan viendo; que juzgan y ven actuando; que someten a crítica la acción y sus resultados.

#### **4.2. La permanencia en la nueva perspectiva**

Abordar holísticamente el tema de la permanencia en la educación superior, implica observar la problemática misma del abandono, como bien comenta Beltrán (2011) en cuanto los altos índices de abandono o deserción escolar de países como España (20%), Estados Unidos (35%), Colombia (45%), Chile (50%), e Italia (60%) entre otros, son una muestra de la gravedad del problema. Estas cifras llevan consigo grandes costos para la sociedad. En Colombia, según estadísticas oficiales del gobierno, expresa Santos (2011) que el costo anual de la deserción en educación superior se acerca a los US \$450 millones; se ha intentado solucionar la deserción estudiantil con estrategias de financiación educativa especialmente a estudiantes de bajos recursos económicos. Dichas estrategias han tratado de contribuir a bajar la tasa de deserción, pero definitivamente no han sido suficientes para evitar que el estudiante abandone sus estudios superiores; seguramente otros factores de tipo individual, socio-económico, académico e institucional, determinan en gran medida la permanencia o no del estudiante.

A partir de la complejidad es viable hacer la reflexión acerca de esta situación (abandono escolar), las ciencias clásicas han permitido evidenciar que la realidad es susceptible de ser medida y que esa medición exacta posibilita un juicio apropiado de dicha realidad, sin embargo el mismo Bohm (2005) evidencia que esa realidad se comprende, en razón a diversos paradigmas infundados que hemos aprendido o construido a partir de epistemologías que responden a concepciones fragmentadas de la realidad; consideramos que los estudiantes que ingresan a Uniminuto están en cierta desventaja con respecto a los que ingresan a universidades de prestigio y por supuesto más costosas, pero en realidad ¿Hemos comprendido esa realidad del joven que no es tan evidente? ¿Realmente hemos indagado por las verdaderas motivaciones que hay en los jóvenes a la hora de ingresar a la educación superior? ¿Sabemos cuál es la idea

real que tienen los estudiantes frente a los procesos de aprendizaje que se viven en la universidad? ¿Los procesos de aprendizaje propuestos por la universidad responden realmente a las expectativas que los estudiantes tienen de estos? ¿Existe realmente en el personal docente y administrativo la apropiación de un modelo educativo que responde al tipo de estudiante que ingresa a Uniminuto integrando estas categorías a la ya conocida e impuesta lógica de la razón, la eficiencia y la eficacia?

Desde el pensamiento sistémico llama la atención en tener una nueva comprensión científica de la vida, una nueva percepción de la realidad, en este caso de la realidad que es el estudiante en el encuentro con la educación superior; “si para una ecología profunda los problemas globales que dañan la biósfera y la vida humana, no pueden ser entendidos aisladamente” (Capra, 1996, p. 21), de la misma manera las realidades de conflicto en el quehacer educativo tampoco pueden ser entendidos aisladamente; se trata entonces, de encontrar un nuevo paradigma, que nos pueda hacer entender hacia dónde girar el timón del barco que nos conduzca a aguas más claras; “la adquisición de un paradigma y del tipo más esotérico de investigación que dicho paradigma permite es un signo de madurez en el desarrollo de cualquier campo científico dado” (Kuhn, 1971, p. 35), se trata entonces de encontrar un sentido de madurez científico en el camino que nos lleve a un nuevo paradigma en la manera de establecer, por así decirlo, un ecosistema educativo.

### 4.3. Nivelatorio

En cumplimiento de uno de los principios fundamentales de Uniminuto “Educación para todos” el cual enseña “Creemos en el derecho de todos a la educación; la promovemos a partir de un sistema educativo de amplia cobertura, fácil acceso y búsqueda del éxito académico” (Uniminuto, 2010, p. 5), se hace necesario implementar una estrategia que permita el ingreso de aquellos estudiantes que

no alcanzan el puntaje de las pruebas de estado -Saber 11°- requerido por el Programa de su elección, esta estrategia toma por nombre Semestre **Nivelatorio**.

Es un semestre creado bajo la modalidad “no regular” con el fin de realizar la posterior homologación de asignaturas, siempre y cuando el estudiante apruebe dicho curso; este aplica para los aspirantes a programas tecnológicos y profesionales, consta de 19 créditos académicos, 10 de los cuales están orientados a la nivelación académica de aquellas áreas que no cumplieron con los puntajes mínimos establecidos por las pruebas de estado -Saber 11°- y exigidos por cada facultad y los 9 restantes constituyen créditos académicos de asignaturas denominadas transversales, las cuales deben ser estudiadas y aprobadas por parte de todos los estudiantes de pregrado. Solo las asignaturas transversales serán reconocidas para efectos de homologación en el programa académico al que ingrese el estudiante, una vez le sea notificada su nivelación académica.

Esta experiencia del **Nivelatorio**, no se reduce a un proceso de nivelación académica, sino que se constituye en una oportunidad de ingreso a la educación superior, permitiendo la nivelación en las competencias básicas, igualmente en las áreas que quedaron débiles en la educación media, así pues el estudiante logra el paso a pregrado de manera más competente y fortalecida tanto en lo académico como en la orientación clara frente al Programa elegido, permitiendo integralidad en los procesos de desarrollo humano y profesional. Entonces surge un proceso de acompañamiento integral e integrador, que comporta una dinámica distinta, en el desarrollo curricular, pedagógico y didáctico, en cuanto el profesor genera nuevas estrategias que permitan abordar diversas situaciones y circunstancias que en ocasiones no impiden la construcción del propio proceso de madurez.

#### 4.4. La perspectiva del Proyecto de Vida

En el camino de construcción humana, casi que es necesario pensar que el proyecto de vida es inacabado, está en proceso continuo, en este sentido “Ni la tierra ni el ser humano están plenamente acabados, sino que siguen evolucionando, expandiéndose y naciendo en proceso de génesis continua.” (Boff, 2005, p. 26) dieron lugar a saltos evolutivos que despuntaron en ese ser que somos, simultáneamente *sapiens-demens-faber-ludens-prosaicus-poeticus* (Morin, 2006). Ese humano – dada su complejidad y su naturaleza – se vio – sin escogerlo – obligado a asumir su existencia: su gran drama es saber que existe (conciencia); captar el ser humano no debe limitarse a una de sus dimensiones; la existencia en cuanto humana no debe someterse a los fríos cálculos de la razón y de la lógica instrumental. Es necesario – sin olvidar al *sapiens, faber y prosaicus*, rescatar y potenciar al *demens, ludens y poeticus*.

Quizá deberíamos retomar experiencias de familia, socialización, educación formal y no formal y reinterpretarlas integrando las categorías a la ya conocida e impuesta lógica de la razón, la eficiencia y la eficacia.

En la resignificación del proyecto de vida caben las preguntas: ¿Existe la posibilidad de conocer nuevas dimensiones o realidades en el ser humano? ¿Cabe la posibilidad de configurar otros modos de existir-en-el-mundo? La respuesta de no pocos pensadores es que sí es posible. Se trata de un sí esperanzado y esperanzador, pero no ingenuo. Se trata de la esperanza de lo posible: “Nos habla de buscar el consuelo no en la creencia que hay en un más allá para nosotros después de la muerte, no en la esperanza de que el universo escape a la muerte, sino en los seres amantes buenos y dulces capaces de comprendernos con nuestras debilidades e imperfecciones” (Morin, 2006, p. 222).

En tal sentido, el Proyecto de Vida se convierte en una reflexión y una propuesta pedagógica sobre la vida misma, sobre los contextos, historias y realidades de los estudiantes, así como de sus metas, sueños y anhelos muchas veces frustrados o aparentemente inalcanzables, en donde el tema del proyecto de vida supera el reduccionismo académico y la mirada simplista de un curso más que la universidad ofrece y/o de un requisito más del proceso curricular. Se plantea como una experiencia transversal (a la carrera) y situada dentro de lo que se entiende como formación humana integral. Entendemos que la experiencia de reflexionar la vida en clave de complejidad es un ejercicio praxeológico abierto por su propia naturaleza, pues la vida es movimiento, cambio, crecimiento, bifurcaciones, deconstrucciones y construcciones, orden y caos.

Igualmente, entendemos que la vida es el valor fundamental y es la apuesta de la universidad: cuidar, proteger, construir la vida... Vida que no se agota en lo académico, pero que lo asume y lo integra en el entendido de que lo académico puede iluminar la vida y que los esfuerzos y búsquedas académicas de nuestros estudiantes revelan las luchas de vida en que ellos están (con mayor o menor conciencia) comprometidos.

Desde esta mirada compleja del proyecto de vida, implica la comprensión del ser humano, en donde “conocer lo humano, no es separarlo del universo, sino situarlo en él...” (Morin, 2003, p. 27) ¿Cómo educar sin una comprensión antropológica de base? De hecho, subyacente al PEI y al modelo educativo de Uniminuto hay una antropología. Asimismo, la experiencia de proyecto de vida se convierte en un camino dinámico, reflexivo, estético, lúdico, interactivo en el que el estudiante asume el reto de volver sobre su vida, de identificar e integrar conscientemente las experiencias vividas que dejaron honda huella, de conocerse y reconocerse, de re-leerse para

abrirse y lanzarse a un proceso de construcción y redefinición permanente y abierto. Estamos convencidos que no basta con desarrollar unas habilidades o unas competencias para presentarse socialmente como sujeto capacitado para el ejercicio de una profesión determinada. Sostenemos que una formación humana integral debe ayudar al sujeto a comprenderse y a tornarse capaz de comprender la realidad y de ser comprensivo de y con los otros.

Para que esta comprensión (no simplemente explicación) se dé es necesario – desde la propuesta del proyecto de vida- abrir la conciencia a la religación que existe entre la persona, la naturaleza, la sociedad, la humanidad como realidad planetaria y el cosmos; de tal forma que permita fortalecer una visión sistémica y holística de la vida y de la realidad.

Sería posible que al promover rizados realimentadores positivos, se asuman relaciones dialógicas y recursivas entre lo individual, lo social, y el entorno, de modo que se posibilite la existencia de sistemas dinámicos e interrelacionados, pero ¿cómo generar bucles recursivos entre la percepción del entorno y la construcción de su propio conocimiento, al interior de procesos vitales?, ¿de qué manera se podrían fortalecer redes dinámicas, innovadoras y recursivas, en las relaciones o procesos de construcción del proyecto de vida?

Al proponer la experiencia de proyecto de vida queremos fortalecer, en los estudiantes, la lógica y las prácticas de red, de relación, de encuentro, de vínculos; y fortalecer – desde la complejidad de las relaciones humanas – las dimensiones afectiva, emotiva y de convivencia social.

Nos interesa, igualmente, desarrollar en los estudiantes (y en las prácticas de nuestros futuros profesionales) lo que pudiéramos llamar “el sentido del entorno”. Vivimos en, dentro y de un entorno y afectamos – positiva

o negativamente- el entorno. El entorno nos hace y hacemos el entorno.

Lo anterior nos pone ante el problema de una acción creativa que nos permita generar bucles recursivos entre la percepción del entorno y la construcción del propio conocimiento, al interior de procesos vitales.

En tal sentido, la aventura de la construcción de la experiencia educativa en el curso proyecto de vida, desde lo complejo, según Najmanovich, (2005) se convierte en una posibilidad de encarnación del sujeto, de interacción y de descubrir nuevas dinámicas frente a la comprensión de la vida misma, de las redes que están y que es preciso ver con una nueva mirada. La tarea curricular suscita diversas apreciaciones del horizonte de sentido, de las búsquedas propias y de los estudiantes, de tal forma que ello suscite nuevos y novedosos espacios pedagógicos, nuevos territorios de encuentro, que permitan una lectura holística de la propia historia, superando miedos, ansiedades, temores y frustraciones, como oportunidades de encarnación en una nueva dinámica de la vida, de la historia y de la decisión profesional del estudiante en la universidad.

Nos interesa insistir en la necesidad de que los profesores se comprendan desde su práctica educativa como un proceso de superación de lo meramente informativo y operativo y requiere de la construcción de un ambiente simultáneamente humano y académico. La construcción del conocimiento no riñe con la calidez y calidad de las relaciones humanas y esta calidez y calidad relacional favorece los procesos pedagógicos. Buscamos, con la experiencia de proyecto de vida explicitar el problema del sentido no como algo ya hecho, algo que se comunica o se impone desde fuera sino como una construcción permanente, como un desvelamiento desde la experiencia. Con todo, estamos convencidos que el problema del sentido sigue siendo el problema fundamental de la vida... Problema al que nuestros estudiantes son muy sensibles.

Lo anterior nos permite afirmar sin temor que la propuesta educativa universitaria – entendida desde el criterio de integralidad, se expresa como una oportunidad de encarnación en una nueva dinámica de la vida, de la historia y de la decisión profesional que los vincula a la universidad y los lanza, de alguna manera, a la sociedad y al mundo laboral.

## 5. Metodología

### 5.1. Tipo de Estudio y Técnicas de recolección de la Información

La experiencia se ha basado en un estudio previo de carácter cuantitativo sobre las causas de deserción de los estudiantes de Uniminuto, luego se desarrolló una estrategia de estudio a través de la aplicación del instrumento encuesta de caracterización sociodemográfica, permitiendo identificar, de manera holística, las condiciones personales, académicas, económicas y sociales con que ingresan los estudiantes.

Igualmente se implementaron unas pruebas de entrada en lenguaje, matemáticas e inglés para determinar los niveles de competencias básicas de ingreso a la educación superior por parte de los estudiantes. En consecuencia, se diseñó la estrategia del semestre **Nivelatorio**.

Luego se realizó un estudio de tipo cualitativo, a través de grupos focales y estudios comparativos de situaciones y vivencias de los estudiantes del **Nivelatorio**, su perspectiva y afrontamiento de las diversas adversidades que se presentan en el proceso de iniciación de la vida universitaria, así como de la experiencia misma del **Nivelatorio**. También se realizó un nuevo estudio cuantitativo sobre abandono escolar en Uniminuto, para verificar el índice de deserción, posterior a la implementación de la estrategia del semestre **Nivelatorio**.

Variables de estudio:

**Individual:** Aspectos de tipo individual que no permiten evidenciar con claridad las motivaciones con respecto al programa elegido o que podrían estar relacionados con la deserción, tales como dificultades en salud, cambio de domicilio, de trabajo o de horarios laborales.

**Económica:** Aspectos de tipo económico (desempleo, pérdida de trabajo, bajos recursos, no cuenta con deudor solidario) que impiden el afrontamiento del período académico.

**Académica:** Nivel de competencia en las áreas medidas por las pruebas saber 11, hábitos y técnicas de estudio.

### 5.2. Población y muestra.

Se conformaron grupos focales de manera aleatoria con 46 estudiantes que se convocaron y asistieron libremente al encuentro, lo que permitió identificar las necesidades académicas por parte de los estudiantes y posteriormente compartir la experiencia vivida y el impacto del curso implementado, aportando ideas y estrategias nuevas, como también metodologías innovadoras, permitiendo pensar en la construcción de nuevos horizontes de conocimiento y estrategias de implementación y aplicación.

El estudio comporta estudiantes de primer y segundo semestre, durante los años 2012- 2 al 2013 - 1, que ingresaron a la universidad por medio del **Nivelatorio**.

## 6. Resultados del proyecto

El estudio arrojó diversos resultados de tipo cuantitativo y cualitativo, que ha permitido una comprensión más integral del fenómeno y el diseño de la experiencia del semestre **Nivelatorio**, así como el nuevo enfoque del curso proyecto de vida, que a continuación se presentan:

Desde el punto de vista cuantitativo se evidencia que del período 2012-2 a 2013-2 ingresaron a la educación superior 367 estudiantes por medio del curso **Nivelatorio**, encontrando en la actualidad que permanecen adelantando sus estudios 320 estudiantes, lo que equivale al 87%, predominando la opción profesional en el Programa de Psicología.

En tal sentido, el abandono escolar universitario de los estudiantes que ingresaron por **Nivelatorio** a la educación superior es tan solo del 13%, es decir un bajo nivel comparado con el promedio de deserción de la Universidad que oscila entre el 19 al 21% y comparado con los resultados de Colombia, para el año 2012, la deserción en el nivel universitario alcanzó el 45.3%, lo que significa que uno de cada dos estudiantes que ingresa a educación superior no culmina sus estudios. ( Ministerio de Educación Nacional, 2012)

Los resultados de la caracterización sociodemográfica de los estudiantes ha permitido una comprensión más cercana y real a los contextos y realidades de los estudiantes.

**Individual:** Desorientación profesional y déficit en las estrategias de afrontamiento frente a la educación superior.

**Económica:** No cuenta con los suficientes recursos económicos, lo que agudiza la problemática, teniendo en cuenta que el estudiante es el que asume el pago de su matrícula y gastos de sostenimiento.

**Académica:** Aspectos de tipo académico que impiden bajo nivel en competencias básicas (Lecto escritura, matemáticas e inglés) y en algunas áreas específicas del bachillerato (sociales y filosofía).

De tipo cualitativo se generaron algunos resultados tales como: La experiencia del curso Proyecto de Vida en el semestre **Nivelatorio**, genera un proceso de acompañamiento integral por parte de la Universidad, lo que permite retroalimentar los

diversos procesos en los que se desarrolla el rol del estudiante, generando un impacto significativo de aceptación y apoyo a los estudiantes con atención en diversos campos y circunstancias personales que han favorecido la permanencia y el afrontamiento de situaciones de riesgo para el éxito universitario.

Algunos estudiantes expresan: “en el **Nivelatorio**, hay mayor atención a uno como estudiante, superando la preocupación puramente académica, lo que permite un mayor espacio para solucionar algunas dificultades que seguramente en otro contexto, no hubiera podido seguir estudiando...”

Así mismo, frente a algunos procesos académicos: “En clase de matemáticas, he aprendido a vencer el miedo a aprender, ya que creía que no podía con el tema de la matemática, pero el proceso de enseñanza del profesor, no es solo explicar y hacer que uno entienda un tema, sino que involucra el todo como persona, lo que genera interés y mayor estudio y comprensión, rompiendo paradigmas que no permiten la superación”

Desde las tutorías orientadas por los profesores, se pudo reconocer algunos aspectos que impiden el progreso académico de los estudiantes:

Existen prejuicios fundados en los estudiantes en cuanto la matemática y el desarrollo del pensamiento lógico, ya que consideran que es muy difícil y se sienten en incapacidad de afrontar. También se detectó que hay vacíos temáticos desde la secundaria, ya que no prestaron la debida atención en su momento.

Se reconoce temor para el desarrollo de ejercicios matemáticos de manera individual, falta de autoconfianza y de método adecuado para el trabajo, dado que los niveles de distracción son diversos.



Se reconoce dificultad en la lectura desde diversos ámbitos: interpretativo, argumentativo, propositivo y relacional, lo que lleva al fracaso en la elaboración de informes escritos, de exposiciones, sustentaciones y trabajos colaborativos.

Desde el seguimiento de tutorías realizadas por el departamento de Ciencias Básicas, se identificaron las temáticas en las que los estudiantes presentan mayor dificultad e implementaron algunas estrategias puntuales en la enseñanza acompañada de las matemáticas, por medio de especialistas quienes ingresaron a un programa denominado voluntariado, los cuales no se limitaron a la explicación de un tema, sino además proveer habilidades para desarrollar el pensamiento lógico matemático y potenciar el desarrollo de habilidades sociales en favor del proceso académico y personal.

Los estudiantes expresan que a partir del curso Proyecto de Vida, se han facilitado elementos que fortalecen e identifican la carrera, generando interés y la continuidad en el proceso, con mayores motivaciones e intereses hacia los procesos académicos propios del programa al cual ingresan.

## 7. Contribuciones del Proyecto

La experiencia de Proyecto de Vida permite generar desde el comienzo una experiencia de formación que se desarrolla a través de cuatro ejes temáticos; el conocimiento de sí mismo, el reconocimiento de su contexto, el reconocimiento y revaloración de su saber disciplinar en un contexto de vocación y el reconocimiento de su misión en el mundo en el marco de la responsabilidad social, los cuales promueven en el estudiante la posibilidad de realizar un análisis crítico de sí mismo, reinterpretar sus motivaciones a partir de un análisis crítico de su contexto próximo, con el fin de darle valor a la influencia que los otros han ejercido en él y la que él ha ejercido en los otros, reconocer las destrezas, las aptitudes, las actitudes y las

competencias que son necesarias para construir un proyecto de vida profesional y resignificar la misión personal y profesional a partir de la elaboración de un plan de acción estructurado enmarcado en una actitud ética y responsable.

A partir de lo anterior el docente de la asignatura de Proyecto de Vida, asume un rol especial y distinto de las funciones propias de la docencia, vinculándose como profesional de enlace a una Facultad específica y a un equipo interdisciplinar de profesionales encargados de acompañar y orientar en todos los aspectos de la vida universitaria el estudiante, para facilitar la articulación de procesos de acompañamiento y seguimiento a situaciones propias del estudiante de cada programa académico, evitando al máximo que se “pierda” o se “frustre” en el recorrido por resolver alguna inquietud o situación problemática que estuviera limitando el desarrollo de su proceso de formación.

Se ha diseñado una propuesta de intervención holística, integral e integradora, que aborda las dimensiones académica, financiera, psicosocial y espiritual. El propósito de formar integralmente tiene como fin hacer que los estudiantes sean competentes para resolver los problemas que su entorno les plantea, esto se logra solamente si la persona es capaz de entenderse como un ser armónico con grandes potencialidades a descubrir y realizar. Este proceso se logra a partir del desarrollo armónico de cada una de las dimensiones que forman parte del ser humano, de esta manera se pretende contribuir al desafío y la importancia que significa dentro del ámbito Uniminuto superar el carácter tradicional y normativo de la enseñanza por una formación donde el estudiante se perciba como un ser pluridimensional y plenamente integrado y articulado en una unidad.

El **Nivelatorio** va más allá de un curso y del aula; éste permite mayor claridad en la elección profesional e incremento de

posibilidades de ingreso a la educación superior y posterior permanencia y éxito académico; el joven que entra a Uniminuto llega con muchas expectativas pero aún necesita terminar de fortalecer e implementar competencias que le permitan afrontar académicamente un programa tecnológico o profesional, pero sobre todo asumir competencias que le permitan ser persona en relación con sí mismo, con los otros y con el contexto, con miras a conformarse como una persona íntegra, capaz de vivir la ciudadanía y con la capacidad para forjar integralmente su futuro personal, profesional y laboral.

## 8. Conclusiones

Desde la interdisciplinariedad en la que se encuentran los estudiantes del **Nivelatorio**, permite hacer una reflexión en donde intervienen, en el mismo grupo, estudiantes de diversos programas, en algunos casos con necesidades de aprendizaje diversas (personas en condición de discapacidad física, cognitiva, visual y/o auditiva).

Se orienta y promueve al estudiante a asumir retos del mercado laboral desde todas las asignaturas que transversalmente pretenden generar reflexión, análisis, crítica y compromiso; de modo que el estudiante empiece a construir propuestas de intervención desde el principio de su formación universitaria, el cual seguirá evolucionando, permitiendo cambios o transformaciones en la medida en que aclare o genere nuevas expectativas, lo cual posibilita el acercamiento a un panorama de vinculación laboral, en cuanto a sus deseos, pasiones, necesidades e intereses, desde una mirada holística que beneficie a todo el entorno.

Se están generando nuevas interacciones entre estudiantes y la Universidad, más allá de un proceso académico puntual, ya que se relacionan diversas áreas y dinámicas institucionales que suscitan movimiento que permita ir a la realidad y a los contextos propios de los estudiantes, para suscitar y

acompañar estrategias y alternativas que permitan superar diversas dificultades, permitiendo la permanencia no solo del estudiante, sino la orientación y discernimiento de un proyecto personal de vida profesional e integral que responda a los retos y circunstancias del contexto actual.

La experiencia significativa de Uniminuto, a partir del **Nivelatorio** y Proyecto de Vida, lleva necesariamente al reconocimiento de la influencia de la cultura en la historia y en las dinámicas cambiantes de los diversos ámbitos de la vida humana y social, que permite descubrir y apostar como institución a procesos diversos integrados en orden al proyecto profesional de vida de los estudiantes; así mismo, la apertura de la comunidad educativa para construir reflexión y resignificación de lo que es la formación integral, de tal manera que no se fraccione el proyecto educativo, ni las prácticas docentes, sino que se descubra en el tiempo la integralidad del conocimiento hacia la transformación de vidas y de estructuras sociales, políticas y económicas que permitan una sociedad, un país y una América Latina, más justa, desarrollada, solidaria y en paz.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Beltrán, L. (2011). La Deserción Universitaria: Fundamentación, Enfoques, y Alternativas de Solución, Foro Regional, Medellín, Colombia.
- Boff, L. (2005). *Virtudes para un Mundo Posible*. Madrid: Sal Terrae
- Bohm, D. (2005). *La Totalidad y el Orden Implicado*. Barcelona: Kairós.
- Capra, F. (1996). *La trama de la vida. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos*. Barcelona: Anagrama.
- CEDE – Centro de Estudios sobre Desarrollo Económico (2007). *Investigación Sobre Deserción en las Instituciones de Educación Superior en Colombia. Informe para distribución en la página web*. Bogotá: Universidad de los Andes – CEDE.
- Corporación Universitaria Minuto de Dios, (2013). *PEF- Facultad de Ciencias Humanas y Sociales*, versión 2. Bogotá: Uniminuto
- Kuhn, T. (1962). *La Estructura de las Revoluciones Científicas*. México: Fondo de Cultura Económica
- Ministerio de Educación Nacional (2002). *SPADIES, Estadísticas*. Recuperado de: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/directivos/1598/w3-article-303170.html>.
- Ministerio de Educación Nacional (2008). *Deserción Estudiantil en la Educación Superior en Colombia. Elementos para su Diagnóstico y Tratamiento*. Bogotá: MEN.
- Morin, E. (2003) *El método V. La humanidad de la humanidad. La identidad humana*. Madrid: Cátedra.
- Morin, E. (2006). *El Método VI. La Ética*. Madrid: Cátedra.
- Najmanovich, D. (2005). *Subjetividades, vínculos y redes. Pasos para un pensamiento complejo*. Argentina: Biblos.
- Santos, J.M. (2011). *Palabras del Presidente Juan Manuel Santos en el lanzamiento del Proyecto de Reforma de la Educación Superior*. Consultado en: [http://wsp.presidencia.gov.co/Prensa/2011/Marzo/Paginas/20110310\\_11.aspx](http://wsp.presidencia.gov.co/Prensa/2011/Marzo/Paginas/20110310_11.aspx)

## PROCESOS DE GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO ORGANIZACIONAL UN APOYO PARA EL SEGUIMIENTO DEL ABANDONO ESCOLAR.

Línea Temática 2. Prácticas para reducir el abandono: acceso a la educación superior, integración a las instituciones e intervenciones curriculares.

CARRILLO VELAZQUEZ, Lucia Patricia<sup>1</sup> y

ARREDONDO MARTINEZ, Yuritzí<sup>2</sup>

Universidad Nacional Autónoma de México - MÉXICO

e-mail: carrillopatricia4@gmail.com

**Resumen.** En la perspectiva disciplinaria administrativa se entiende a las organizaciones como un sistema complejo cuya efectividad es resultado de la acción interdependiente del entorno con la estructura funcional organizacional que define las necesidades sociales o entradas, así como los resultados o salidas del sistema organizacional. Desde esta perspectiva, por su parte el enfoque de la administración denominado Gestión del Conocimiento propone el mejoramiento del desempeño de la relación entorno-organización a partir del conocimiento acerca de la estructura y el funcionamiento de la organización así como de su apropiación por el grupo que conforma la organización. En este trabajo se describe un modelo conceptual y metodológico de gestión del conocimiento construido *ex profeso* para apoyar el fortalecimiento institucional del Programa de Posgrado en Estudios Latinoamericanos (PPELA) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) que emplea un paquete tecnológico con un sistema de software, para el seguimiento y acompañamiento académico que se espera reducirá los índices de abandono escolar. Se describe la experiencia de la instrumentación del modelo en dos cortes temporales, así como los resultados que muestran la integración institucional del PPELA al Padrón de Posgrados de Calidad del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT).

**Descriptorios o Palabras Clave:** Abandono Escolar, Administración de Organizaciones de Educación Superior, Gestión del Conocimiento, Tecnología de la Información y la Comunicación.

<sup>1</sup> Nivel I del Sistema Nacional de Investigadores. Doctora en Ciencias de la Administración e Ingeniera en Computación. Posdoctorante de Investigación Científica Básica, SEP-CONACyT, proyecto 178941 adscrito al LAOMS, CEIICH, UNAM. Secretaría Académica (2006-2008) Tutora y profesora del Programa de Posgrado en Estudios Latinoamericanos,

<sup>2</sup> Egresada de la Licenciatura en Relaciones Internacionales. Profesora adjunta de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM. Colaboradora de Gestión Escolar y Servicios Escolares, Coordinación de Estudios de Posgrado-Programa de Posgrado en Estudios Latinoamericanos. UNAM.

## 1. Introducción

En el marco institucional reglamentario Universitario de la Máxima Casa de Estudios en México, que regula el ingreso, permanencia, egreso y conclusión de estudios en la educación superior, consideramos, abandono escolar a la No Conclusión de estudios, inscripciones y créditos acumulables en el tiempo establecido por los diferentes planes y programas académicos, específicamente en este trabajo abordamos el caso del nivel de posgrado en la educación superior. (Carrillo, 1990).

De acuerdo con el Informe de Evaluación de la Política de Desarrollo Social en México, 2011, elaborado por el CONEVAL, entre los principales retos en materia de educación media superior y superior destacan el abandono escolar en el nivel de Licenciatura y de Posgrado resultante de la eficiencia terminal acumulativa, “que se ubica en 58 por ciento en el nivel medio superior y en 63 por ciento en la educación superior” (CONEVAL, 2011 citado por UNAM, 2012).

Esta situación contrasta con la tesis de que “La educación pública sigue siendo la primera opción para mejorar las condiciones de vida de la mayor parte de la población...; que mediante la generación y transmisión del conocimiento, se promueven la equidad, la justicia y la igualdad social y que el conocimiento juega hoy en día un papel crucial en las actividades económicas, sociales, políticas y culturales del mundo globalizado. La generación y aprovechamiento del *conocimiento* definen de manera importante los avances en el ámbito de la producción, en el del humanismo, la tecnología, el desarrollo social y humano, la salud y las comunicaciones, entre otras. El desarrollo o el atraso futuros dependerán en parte de lo que hagamos o dejemos de hacer hoy con el *conocimiento*” (UNAM, 2012).

Aunada a esta concepción observamos al país, en el contexto mundial actual, inmerso en un momento crítico para el desarrollo con problemas estructurales que reproducen

pobreza y desigualdad, desempleo y baja productividad, de entre otros.

Ante la inconsistencia de la relación abandono escolar y calidad de la educación en la situación actual del contexto nacional se hace necesario fortalecer la conclusión de estudios, inscripciones y créditos acumulables en el tiempo de los programas académicos, así como incrementar la cobertura, la calidad y la pertinencia de los programas de posgrado, al igual que la eficiencia terminal de este nivel porque “estos estudios adquieren relevancia mayor para formar profesionales y especialistas de alto nivel con capacidad para contribuir al desarrollo de una mayor competitividad de la economía nacional y principalmente para formar investigadores que contribuyan al desarrollo de la ciencia y la tecnología” (UNAM, 2012) en retorno a la generación de conocimientos que hagan realidad los beneficios postulados por una educación superior de calidad.

Desde esta concepción comprendemos al abandono escolar como un indicador educativo, que se ha analizado desde tres perspectivas básicas *drop-out*, *push-out* y *go-out*. La perspectiva *drop-out* observa al abandono como un resultado involuntario cuyos determinantes son factores inherentes al alumno como la motivación y sus competencias, de entre otros, así como factores del entorno, tales como la actitud de profesores y el apoyo familiar; *push-out* se refiere a la deserción como consecuencia de la estructura social que propicia el abandono y la perspectiva *go-out* se refiere al abandono como una decisión tomada por el estudiante ante factores objetivos que percibe de diversas formas (Carrillo, 1990). No obstante, encontramos limitadas la parcialización con la cual estas perspectivas básicas de análisis abordan los factores que resultan en el abandono escolar en tanto la incidencia que el entorno social ejerce en la estructura y el funcionamiento de las organizaciones de educación superior, esta determinado por la complejidad de los procesos en los cuales se

articulan e interdefinen dichos factores. De tal forma que nos lleva a la formulación de cuestionar ¿Cómo articular el análisis de los factores incidentes en el abandono escolar? y ¿Cuál es la incidencia operativa de un análisis de ese tipo?

## **2. Marco Conceptual, Teórico y Metodológico**

Para resolver estos cuestionamientos nos planteamos como *objetivo central* construir y probar un Modelo Conceptual y metodológico para la Gestión del Conocimiento (MoC-GC), así como *dos objetivos específicos* que consisten en construir dos recursos instrumentales para la operación del modelo, el primero es un sistema de indicadores congruentes con el modelo de evaluación del Programa Nacional de Posgrados (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) y el segundo consiste en un sistema tecnológico que integra tres vectores a) necesidades de los alumnos vinculadas con la institucionalidad de los programas de maestría y doctorado así como el acceso a becas, b) la estructura institucional universitaria y c) los recursos tecnológicos disponibles y requeridos.

El MoC-GC es el marco teórico-conceptual para explicar los procesos que articulan los factores incidentes en el abandono escolar y los instrumentos para observar, analizar y atender su comportamiento en diversos contextos experimentales.

El componente metodológico del MoC-GC consiste en un proceso estratégico general de gestión del conocimiento que se entiende como la ejecución integrada y simultánea de tres procesos particulares crear, evaluar y comunicar conocimientos organizacionales. Este conocimiento es todo el que es útil para lograr la efectividad de la acción organizacional. (Carrillo, 2010).

La construcción e instrumentación operativa del modelo se fundamenta en la

perspectiva de la complejidad planteada por la epistemología constructivista (García, 2000) aplicado a los sistemas organizacionales que proponen el análisis de recortes de la realidad a través de observables en correspondencia a los procesos interdependientes que ejecuta la organización; cuyos criterios de análisis se asocian con los factores incidentes –o entradas–provenientes del entorno social en dependencia directa con el grado de satisfacción de las necesidades sociales que originaron a la organización–salidas–.

La perspectiva teórica de GC es planteada desde el campo de la administración y se gesta en el ámbito de las organizaciones de negocio. En este ámbito el conocimiento organizacional se acota a sus características contables, empero su fundamentación en los procesos cognitivos descritos en la teoría del desarrollo del conocimiento organizacional (Nonaka y Takeuchi, 1994) nos llevó a la apropiación teórica y su reformulación en el campo académico en el cual la observación de conocimiento se amplía a su capacidad para desarrollar competencias para la solución de problemas en organizaciones no lucrativas.

### **2.1 La prueba del Modelo Conceptual de Gestión del Conocimiento en el Proceso de Institucionalización del Programa de Posgrado en Estudios Latinoamericanos**

La estrategia de acción para formalizar la prueba del Mo-GC se constituyó en el Proceso de Institucionalización del PPELA, Programa de Posgrado en Estudios Latinoamericanos, enmarcado en el Plan de Desarrollo del mismo y se gestionaron apoyos del PAEP, Programa de Apoyo a los Estudios de Posgrado, y del PAPIME, Programa de Apoyo a Proyectos Institucionales para el Mejoramiento de la Enseñanza, de la Universidad Nacional Autónoma de México.

La metodología se llevó a cabo en tres momentos de análisis e interpretación, el primero para el análisis de material empírico

de base en el campo científico y del diagnóstico de la situación académica de los alumnos inscritos en el PPELA. El segundo para la construcción del MoC-GC que guió el diseño de la estructura organizativa y funcional del PPELA entendido como una organización no lucrativa, pública autónoma y descentralizada cuya base material operativa en un primer período de análisis fue la plataforma tecnológica SIELA<sup>3</sup>, Sistema de Información de Estudios Latinoamericanos, cuyo diseño y desarrollo se basa en un sistema de software propietario que analiza y sistematiza de forma automatizada y a distancia el conocimiento organizacional académico cuyos criterios analíticos los constituye el sistema de indicadores construido *ex profeso*. SIELA es considerado el prototipo inicial para el desarrollo del actual sistema de información denominado PADW.

En un tercer momento de análisis e interpretación se probó el MoC-GC y los resultados se observaron en cortes temporales diferenciados por momentos críticos asociados con el momento de evaluación del PNPC. La primera recolección de datos en 2007 corresponde a un primer corte temporal que diferencia el antes (período del 2000-2005) y el después (2006-2007) de la implementación del modelo. La segunda recolección corresponde al corte temporal 2013 que analiza los resultados de seguimiento (2008-2013).

### 3. Resultados

Los resultados de la prueba del MoC-GC arroja datos de criterios analíticos derivados de la integración de las tres perspectivas tradicionales de análisis por lo cual concebimos una única perspectiva compleja *un drop-push-goout*. Desde esta perspectiva, se asume el compromiso institucional, inherente a la estructura social del ámbito académico, de motivar las competencias de la relación alumno-profesor-tutor a través de visibilizar

y transparentar el avance académico como un elemento de evaluación del desempeño organizacional, así como las consecuencias objetivas inherentes del mismo, en términos de efectividad, eficiencia y eficacia para la institución, entendida como comunidad académica PPELA. Procesos y perspectiva que consideramos inciden en la percepción y decisión objetiva del estudiante en la dirección de disminuir el abandono escolar en el nivel de posgrado de la educación superior.

Los resultados del primer corte temporal se publicaron en la modalidad de un libro impreso (Carrillo, 2008) y han sido antecedente para la consolidación de una línea de investigación institucional denominada GC-TIDI, Gestión del Conocimiento y Tecnología para la Investigación-Docencia Interdisciplinarias cuyas experiencias y avances han sido publicados en diverso artículos arbitrados incluso en el extranjero. (Carrillo, 2013; 2011 y 2009) y apoyadas por proyectos institucionales UNAM y actualmente por un proyecto de Investigación Científica Básica SEP-CONACyT (Carrillo, 2009 y 2012).

Para efecto de este espacio, hacemos evidente la utilidad del MoC-GC en el hecho que sintetiza todo resultado, esto es, el ingreso del PPELA al PNP en 2007. Durante el período de vigencia de la operación del MoC-GC se observó el mayor índice de eficiencia terminal logrado durante la vigencia del PPELA, superando en 16.4 % al período inmediato anterior y en un 10.1 % al período inmediato posterior para el nivel de Maestría; para Doctorado en un 5.7% y 3.8% respectivamente; cómo puede observarse en el Cuadro Número 1 y en las Gráficas Número 1 y 2. Resultados que son visibles incluso en el detalle de los índices anuales, en ellos se observa en el índice de eficiencia terminal anual del nivel de Maestría en las Gráficas Número 3 así como en el índice de titulación de nivel del mismo nivel en la Gráfica Número 4; aunque no es así en el caso de Doctorado como puede apreciarse en las Gráficas Números 5 y 6.

<sup>3</sup>Registro INDAUTOR de SIELA:

Lo anterior indica una reducción significativa de abandono escolar.

Durante el segundo período cuyo fin define el segundo corte temporal de análisis, se observaron dos cambios de Coordinación cuya acción vinculada al MoC-GC enfatizó en la actualización del sistema de software y la actualización permanente de la información, dando continuidad incipiente a la acción estratégica definida por el MoC-GC en su totalidad. Esta acción redundó, en 2013, en los

resultados que pueden observarse y contrastarse en el Cuadro Número 1 y en las Gráficas Números 1 a 6. Resultados que se traducen en el hecho de la renovación de la permanencia del PPELA en el PNPC; en los índices actuales de solicitudes recibidas, de ingreso, de estudiantes becados de origen nacional e internacional y de estudiantes en movilidad al extranjero, que se ubican entre los más altos de entre todos los posgrados que se imparten en la UNAM.

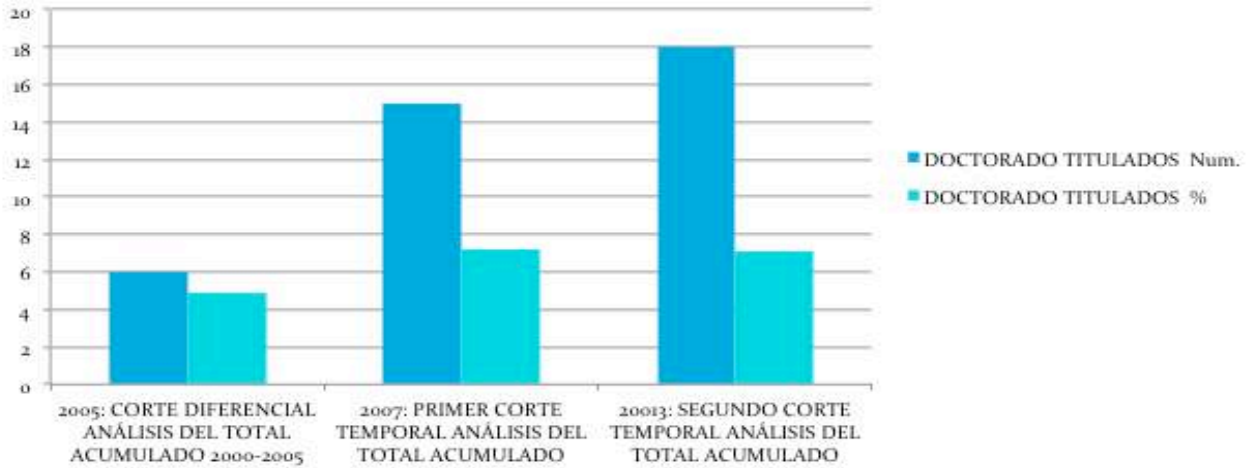
Cuadro Número 1  
 Modelo Conceptual de Gestión del Conocimiento  
 Reducción de Índices de Abandono Escolar. Programa de Posgrado en Estudios Latinoamericanos  
 Análisis de Resultados en Dos Cortes Temporales

CORTE TEMPORAL	MAESTRIA				DOCTORADO			
	INSCRITOS corresponde a 100%	TITULADOS			INSCRITOS corresponde a 100%	TITULADOS		
		Num.	%	Incremento Porcentual del período (%)		Num.	%	Incremento Porcentual del período (%)
2000-2005: CORTE DIFERENCIAL	206	9	4.4		123	6	4.9	
2006-2007	113	23	20.4	16.0	85	9	10.6	5.7
2007: PRIMER CORTE TEMPORAL ANÁLISIS DEL TOTAL ACUMULADO	319	32	10.0		208	15	7.2	
2008-2012	214	22	10.3	-10.1	44	3	6.8	-3.8
2013: SEGUNDO CORTE TEMPORAL ANÁLISIS DEL TOTAL ACUMULADO	533	54	10.1		252	18	7.1	

Fuente: Elaboración de las autoras, 2013

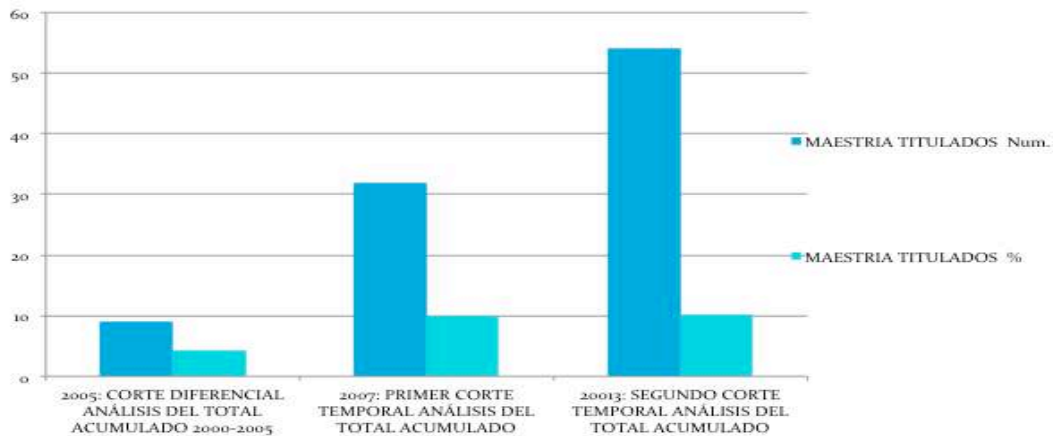


**Gráfica Número 1**  
 Modelo Conceptual de Gestión del Conocimiento  
 Reducción de Índices de Abandono Escolar. Programa de Posgrado en Estudios Latinoamericanos  
 Análisis de Resultados en Dos Cortes Temporales



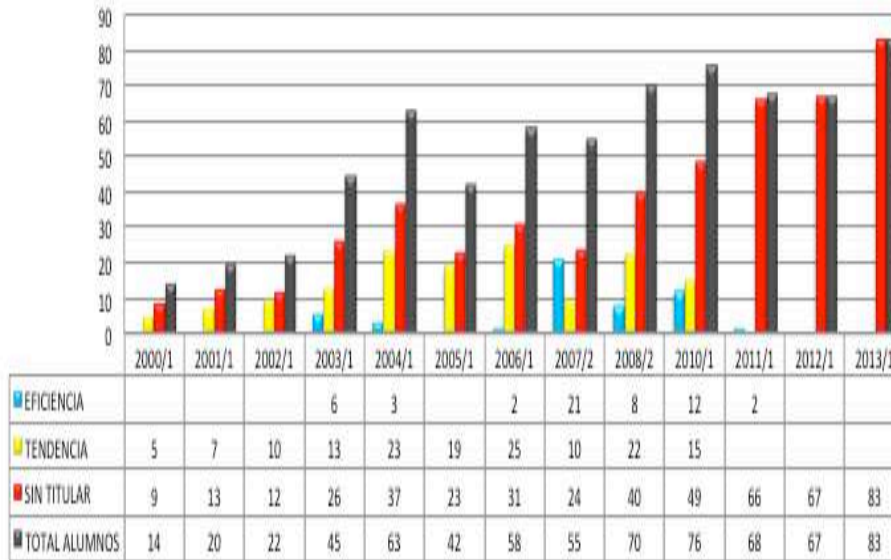
Fuente. Elaboración de las autoras , 2013.

**Gráfica Número 2**  
 Modelo Conceptual de Gestión del Conocimiento  
 Reducción de Índices de Abandono Escolar. Programa de Posgrado en Estudios Latinoamericanos  
 Análisis de Resultados en Dos Cortes Temporales



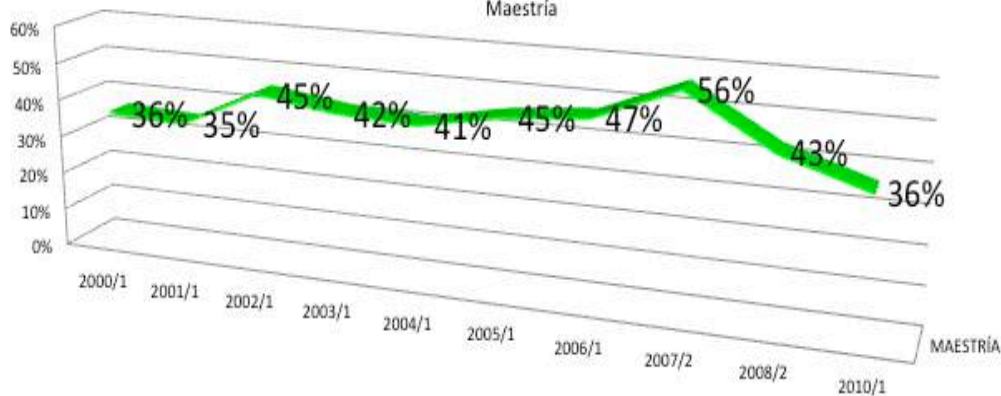
Fuente. Elaboración de las autoras , 2013.

Gráfica Número 3  
 Índice De Eficiencia Terminal Por Generación  
 Maestría 2000-2013



Fuente. Arredondo y Caballero 2012.

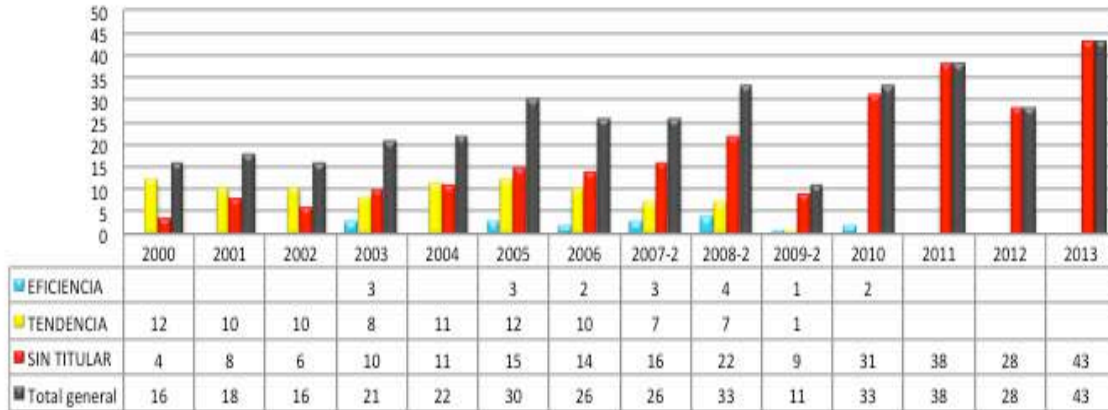
Gráfica Número 4  
 Índice de graduación  
 Maestría



	2000/1	2001/1	2002/1	2003/1	2004/1	2005/1	2006/1	2007/2	2008/2	2010/1
MAESTRÍA	36%	35%	45%	42%	41%	45%	47%	56%	43%	36%

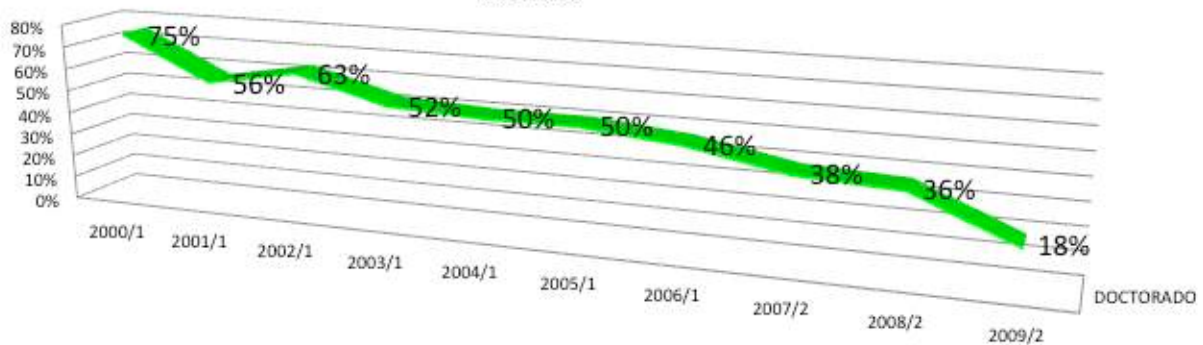
Fuente. Arredondo y Caballero 2012.

Gráfica Número 5  
 Índice de eficiencia terminal por generación  
 Doctorado 2000-2013



Fuente. Arredondo y Caballero 2012.

Gráfica Número 6  
 Índice de graduación  
 Doctorado



Fuente. Arredondo y Caballero 2012.

	2000/1	2001/1	2002/1	2003/1	2004/1	2005/1	2006/1	2007/2	2008/2	2009/2
DOCTORADO	75%	56%	63%	52%	50%	50%	46%	38%	36%	18%

## Conclusión

Los datos duros reflejan la utilidad de la perspectiva de GC y de los recursos instrumentales que se plantearon en el MoC-

GC, Modelo Conceptual de Gestión del Conocimiento, durante la investigación. No obstante se encuentra necesaria la continuidad evolutiva como estrategia organizacional del PPELA para lograr abatir los altos índices de

abandono escolar, en un promedio porcentual prospectivo del 20% anual acorde a los resultados obtenidos en el estudio empírico de la prueba del modelo.

Consideramos importante mencionar la utilidad de los recursos tecnológicos, que hemos mostrado en el segundo corte temporal de análisis y de mayor relevancia exaltar la utilidad de estos recursos cuando se conciben como parte interdependiente, esencial y sustantiva de estrategias complejas de Gestión del Conocimiento, así como su instauración como una estrategia institucional y compleja. Especialmente es esencial e imperante el compromiso estructural y funcional de las organizaciones académicas para divulgar el conocimiento adquirido acerca de las formulaciones teórico-conceptuales y metodológica así como visibilizar y transparentar el conocimiento acerca del desempeño académico con el objetivo de motivar la acción informada y objetiva de los alumnos, profesores y tutores, complejidad sistémica organizacional que, como hemos hecho evidente redundante en el objetivo central de abatir el abandono escolar en el nivel de Posgrado de la Educación Superior.

## Referencias

- Arredondo Martínez, Y, Caballero Edith (2012). *Programa de Posgrado en Estudios Latinoamericanos*. Presentación en el Marco de la Reunión Foránea de PPLA. PNP-CONACyT. Diciembre 6, 2012. México: Documento institucional, PPELA, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Carrillo Flores, I. (1990). *El abandono escolar en educación superior: ¿Una decisión racional o un efecto multifactorial involuntario?*. Programa de Investigación Educativa. México: Centro de Artes y Humanidades.
- Carrillo Velázquez, L. P. (2013a). *Portal de Conocimiento y Gestión. Investigación-Docencia Interdisciplinaria, el caso del CEIICH, UNAM*. 1er Congreso Iberoamericano de Instrumentación y Ciencias Aplicadas CIICA. México: Centro de Ciencias Aplicadas y Desarrollo Tecnológico, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Carrillo Velázquez, L. P. (2013b). *Sociedad del Conocimiento. Gestión del Conocimiento, Investigación-Docencia Interdisciplinaria y Tecnología*. PAPIME PE 304909. México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, Universidad Nacional Autónoma de México. En dictamen.
- Carrillo Velázquez, L. P. (2012). *Evaluación del Desempeño de Organizaciones del Sector Social desde la Perspectiva de la Administración*. Proyecto de Investigación Posdoctoral. En el marco del Proyecto de Investigación Científica Básica SEP-CONACyT, reg. 1789419. México: SEP-CONACyT, LAOMS, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, Universidad Nacional Autónoma de México..
- Carrillo Velázquez, L. P. (2011). *Solving Social Research Problems in Latin America and Caribbean: creating technological and research capabilities with action research*. En *International Journal of Social Science and Humanity (IJSSH)* Year 1. Vol.1-3. 2nd International Conference on Education and Management Technology-ICEMT. Shanghai, China: ICEMT. <http://www.ijssh.org/papers/32-H052.pdf>
- Carrillo Velázquez, L. P. (2010). *Knowledge Management Process and Technology Capacity in a Social Sciences Network Research*. Istanbul, Turquia: 8th International Congress on Knowledge, Economy & Management. <http://www.beykon.org/2010/FALL/L.Velazquez.pdf>
- Carrillo Velázquez, L. P. (2009). *Red multidisciplinaria de aprendizaje colaborativo para la gestión del conocimiento, dirigida a transformar y crear capacidades de análisis de la información de fenómenos sociales basada en tecnología telemática*. PAPIME PE 304909. México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Carrillo Velázquez, L. P. (2008). *Sociedad del Conocimiento. Academia, Complejidad, Administración y Tecnología* (p. 184). México: SITESA-Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México.
- García, R. (2000). *El Conocimiento en Construcción. De las formulaciones de Jean Piaget a los Sistemas Complejos*. España. GEDISA.
- Nonaka, I. (1994). *A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation*. *Organization Science*, 5(1), 14–37.

## **PAPEL DE LA TUTORÍA PARA DISMINUIR LOS ÍNDICES DE REPROBACIÓN ESCOLAR, EXPERIENCIA EN LA FACULTAD DE MEDICINA DE LA UNAM**

Línea Temática: Prácticas para reducir el abandono: acceso a la educación superior, integración a las instituciones e intervenciones curriculares.

HERRERA, Beatriz

GUEVARA, Rosalinda

Facultad de Medicina, UNAM - MÉXICO

e-mail: beatrizh@liceaga.facmed.unam.mx

### **Resumen.**

En el 2003, con el fin de coadyuvar al incremento de la eficiencia terminal y disminuir los índices de reprobación y deserción del estudiantado, en la Facultad de Medicina, se crea el Programa Institucional de Tutorías. Este Programa busca contribuir a la formación integral del estudiante a través de reforzar la adaptación del alumno de nuevo ingreso, orientarlo durante sus estudios y prepararlo para formar parte de una nueva cultura del conocimiento y de la información. El Programa Institucional de Tutorías de la Facultad de Medicina concibe a la tutoría como una modalidad de actividad docente que permite, a través de acciones estructuradas, acompañar al estudiante en su proceso formativo. En estudios de seguimiento de los becarios realizados se encontró que, la tutoría tiene un impacto positivo en la acreditación del primer año; es decir, factores como la orientación académica y el apoyo de un profesional, aunados al apoyo económico, constituyen una cierta “protección institucional” para los alumnos becarios. La tutoría es importante para disminuir los índices de reprobación y que debe dirigirse a los alumnos de primer año. Según el Informe de Actividades 2010 de la Facultad de Medicina, en la generación 2011, se matricularon 1,652 alumnos. De los cuales, 1,147 son de nuevo ingreso y 505 son recursadores. En el Programa Institucional de Tutoría se ha identificado que, en el ámbito académico, los estudiantes de primer ingreso: No logran integrar la información de diversas materias, ya sea por su contenido o por su profundidad. Carecen de estrategias de aprendizaje que les permitan, además de estructurar la información, administrar adecuadamente su tiempo para un mejor desempeño. Tienen un cierto temor a la participación activa en clase. No ocupan adecuadamente las herramientas tecnológicas que ofrece la facultad para recopilar, resumir y sintetizar información, incluso desconocen por completo estos instrumentos. Desde el ámbito personal, otros indicadores relevantes son: En algunos casos, los traslados del hogar a la universidad son largos y cansados, lo cual hace que su desempeño se vea afectado significativamente. Algunos presentan problemas como falta de motivación para estudiar y apatía, así como, dificultad para establecer relaciones con compañeros y con profesores. Otro punto importante para la intervención en la tutoría que, se sabía de antemano, es la falta de recursos económicos, que no permiten un desarrollo adecuado y que afecta emocional y físicamente a los alumnos.

**Descriptor o Palabras Clave:** Tutoría, Formación integral, Índices de reprobación.

## Antecedentes

En algunas instituciones mexicanas de educación superior, el enfoque tutorial de apoyo al estudiante de nivel de licenciatura es de reciente aparición. Su impulso se debió al interés por el mejoramiento de la calidad y la eficiencia de dichas instituciones. Particularmente, surgió con la finalidad de resolver problemas relacionados con la deserción, con el abandono de los estudios, con el rezago y con la baja eficiencia terminal (ANUIES: 2000).

Actualmente, se considera que la tutoría es responsabilidad tanto de la institución como del docente y que es necesario fortalecerla brindando mejores condiciones para su desarrollo a partir de sus avances y logros para que sea reconocida como un derecho del estudiante (DGOSE: 2010).

En el 2003, con el fin de coadyuvar al incremento de la eficiencia terminal y disminuir los índices de reprobación y deserción del estudiantado, en la Facultad de Medicina, se crea el Programa Institucional de Tutorías. Este Programa busca contribuir a la formación integral del estudiante a través de reforzar la adaptación del alumno de nuevo ingreso, orientarlo durante sus estudios y prepararlo para formar parte de una nueva cultura del conocimiento y de la información.

## Concepto de tutoría.

El Programa Institucional de Tutorías de la Facultad de Medicina concibe a la tutoría como una modalidad de actividad docente que permite, a través de acciones estructuradas, acompañar al estudiante en su proceso formativo.

Por su parte, el Dr. Uribe Elías (1990) menciona que la tutoría debe ser un esfuerzo formal para favorecer la solución, aunque sea de manera parcial, de los problemas planteados por los alumnos.

Para la Dirección General de Evaluación Educativa de la UNAM, la tutoría “se ha convertido en un recurso ampliamente utilizado para apoyar, de manera más directa e individual, el desarrollo académico de los alumnos” (DGEE: 2005). Este apoyo debe ser sistematizado y tiene que guardar relación con los tres aspectos fundamentales de todo proceso educativo: adquisición de información, desarrollo de habilidades y destrezas y, formación integral de la persona.

## Diagnóstico de necesidades.

Como ya se mencionó, en el 2003, surgió el Programa, prestando especial atención a los alumnos becarios. Una de las razones de su surgimiento fue que, en el ciclo escolar 2002-2003, se presentaron marcadas dificultades en el aprovechamiento escolar. En el Informe de Labores 2003 de la Facultad de Medicina, se encuentran datos como los siguientes:

Se presentó un índice de reprobación de 36% en los ciclos básicos.

De los 1,500 alumnos inscritos en primer año, 534 fueron recursadores.

En segundo año, 18% de los 828 alumnos inscritos repitieron al menos una materia del plan de estudios.

En primer año, las asignaturas con mayor problema de no acreditación son: Anatomía, Biología Celular y Tisular, Biología del Desarrollo, Bioquímica y Biología Molecular.

En el segundo año, la asignatura con menor índice de aprobación es la de Fisiología.

En estudios de seguimiento de los becarios realizados en el ciclo escolar 2007-2008, en el Programa Institucional de Tutorías (PIT) se encontró que:

De una población de 377 alumnos becados, 126 pertenecían a primer año, 86 a segundo, 85 a tercero y 80 a cuarto año.

Perdieron la beca: 71% de los alumnos de primer año, 27% de los inscritos en segundo grado, 7% de tercer año y 6% de los alumnos de cuarto.

En 2007-2008 se realizaron ajustes en el Programa para garantizar la asistencia del alumno a la tutoría. Una primera acción fue localizar a los alumnos que asistían a las clases de la plantilla de tutores académicos, para canalizarlos con ellos. Esta acción permitió que el contacto alumno-tutor fuera constante a pesar de que no estuvieran obligados dentro del programa. Además, se implementó un documento de registro de las sesiones de tutoría (lugar, fecha y hora) en el que el tutor indica si el alumno asistió a la sesión programada. Esto permitió que, durante el ciclo escolar, un mayor porcentaje de alumnos acudieran con su tutor por lo menos en cuatro ocasiones.

En el seguimiento realizado en el ciclo 2008-2009, se encontró que, en el primer año de la licenciatura:

De los 37 alumnos becados que acreditaron el primer año de la licenciatura, y, por tanto, conservaron el apoyo, 30 acudieron con su tutor y 7 no lo hicieron.

En cuanto a los alumnos que perdieron la beca, 47 no acudieron con su tutor y 42 de ellos sí lo hicieron.

Los datos anteriores permiten considerar que la tutoría tiene un impacto positivo en la acreditación del primer año; es decir, factores como la orientación académica y el apoyo de un profesional, aunados al apoyo económico, constituyen una cierta “protección institucional” para los alumnos becarios.

En el segundo año, en el seguimiento de los becarios se encontró que:

De los 63 alumnos que conservaron la beca, 30 acudieron con su tutor y 33 no lo hicieron.

De los 23 alumnos que perdieron la beca, 20 no acudieron con su tutor y sólo tres sí lo hicieron.

Por lo tanto, en el registro de los dos años, se puede observar que la tutoría es importante para disminuir los índices de reprobación y que debe dirigirse a los alumnos de primer año.

### **Características de la población de primer año**

Según el Informe de Actividades 2010 de la Facultad de Medicina, en la generación 2011, se matricularon 1,652 alumnos. De los cuales, 1,147 son de nuevo ingreso y 505 son recursadores. Las características de estos estudiantes de nuevo ingreso son:

El 91.4% tiene entre 17 y 19 años de edad.

Más del 60% es del sexo femenino.

El 80% egresó del bachillerato con promedio mayor a nueve.

El 79% procede de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) o del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH).

El 98.8% cursó el bachillerato en tres años.

En el “Examen diagnóstico de conocimientos de los alumnos de primer ingreso” que aplica institucionalmente la Dirección General de Evaluación Educativa (DGEE), los resultados obtenidos por esta generación son: 51% de aciertos en conocimientos generales, 69% de aciertos en español. En cuanto al dominio de la lengua inglesa, 35% quedó ubicado en inglés intermedio, el 14% en inglés principiante, el 17% en inglés principiante bajo y el 34% no clasificó.

Además de los datos anteriores, en el Programa Institucional de Tutoría se ha identificado que, en el ámbito académico, los estudiantes de primer ingreso:

No logran integrar la información de diversas materias, ya sea por su contenido o por su profundidad.

Carecen de estrategias de aprendizaje que les permitan, además de estructurar la información, administrar adecuadamente su tiempo para un mejor desempeño.

Tienen un cierto temor a la participación activa en clase.

No ocupan adecuadamente las herramientas tecnológicas que ofrece la facultad para recopilar, resumir y sintetizar información, incluso desconocen por completo estos instrumentos.

Desde el ámbito personal, otros indicadores relevantes son:

En algunos casos, los traslados del hogar a la universidad son largos y cansados, lo cual hace que su desempeño se vea afectado significativamente.

Algunos presentan problemas como falta de motivación para estudiar y apatía, así como, dificultad para establecer relaciones con compañeros y con profesores.

Otro punto importante para la intervención en la tutoría que, se sabía de antemano, es la falta de recursos económicos, que no permiten un desarrollo adecuado y que afecta emocional y físicamente a los alumnos.

### **Objetivo general**

Las tutorías tienen como objetivo general:

Atender las necesidades académicas, orientar y apoyar a los estudiantes en su proceso de formación profesional. Como actividad complementaria a la docencia permite orientar a los alumnos con base en el conocimiento de sus problemas y de sus necesidades académicas, así como de sus inquietudes y aspiraciones profesionales.

### **Objetivos específicos**

Propiciar la adaptación del alumno al ambiente universitario.

Motivar que el alumno planifique su trayectoria formativa de acuerdo con su vocación, intereses y capacidades.

Incentivar al alumno para mantener un ritmo de estudio apropiado y mejorar continuamente su desempeño académico.

Orientar al alumno respecto a las actividades y recursos que ofrece la Universidad para propiciar su formación integral.

Identificar necesidades de orientación en los ámbitos educativo, personal y social que afecten el desempeño académico del alumno.

Canalizar de manera oportuna a las instancias correspondientes a los alumnos que presenten dificultades mas allá.

### **Perfil del tutor**

Rodríguez (2004), señala que los rasgos fundamentales del perfil de un acompañante académico son disposición y compromiso para trabajar arduamente con los estudiantes asesorados y, por consiguiente, conocer las necesidades y puntos de oportunidad en las diferentes etapas formativas que tiene el alumno a lo largo de la carrera.

Para ser identificado como parte de la plantilla de tutores del Programa también debe cubrir ciertos requisitos de corte académico como: ser profesor de carrera o de asignatura experto en su disciplina y estar identificado con tareas de corte sustantivo dentro de la Universidad, para lo cual debe estar en constante actualización con respecto a sus conocimientos.

Por último, debe estar capacitado como tutor para conocer las opciones que tienen los alumnos y los límites que ambas partes tienen durante este proceso, además, debe conocer las instancias institucionales para canalizar a los alumnos en una circunstancia particular.

### **Funciones del Tutor**

Establecer contacto positivo con el alumno.



Fomentar la responsabilidad del alumno en su proceso de formación académica, personal y profesional.

Identificar necesidades de orientación en problemas de aprendizaje, salud, familiares, socioeconómicos y psicológicos.

Elaborar un plan de trabajo por objetivos con el alumno para fortalecer las habilidades de estudio y trabajo académico.

Canalizar a los alumnos a diversas instancias universitarias o extrauniversitarias para la resolución de problemas de cierta gravedad.

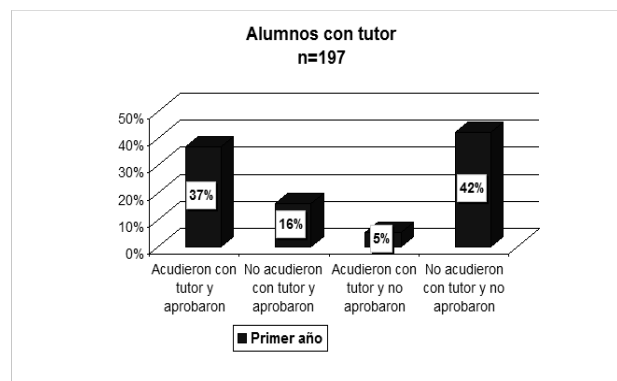
- Evaluar con el alumno el logro de objetivos.
- Evaluar el proceso de Tutoría.
- Evaluación y seguimiento

La evaluación y el seguimiento se orienta a identificar el cumplimiento de los objetivos (general y específicos) y valorar la calidad de la tutoría considerando el contexto en que se instrumentó el Programa, esto se realiza a través de cuestionarios e informes de actividades.

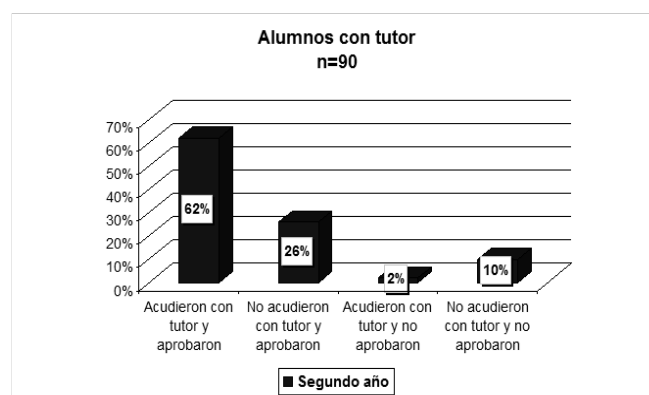
### Seguimiento

Se encontraron datos en el ciclo escolar 2010 que muestran que los alumnos becarios que acudieron regularmente con su tutor acreditaron un mayor número de asignaturas en el ciclo escolar en comparación con los alumnos que no acudieron constantemente con sus tutores (Gráfica 1 y 2), situación que les permitió por otra parte, continuar con el apoyo económico.

Gráfica 1. Alumnos becarios de primer año



Gráfica 2. Alumnos becarios de segundo año



A partir de 2011 se asignó tutor a los alumnos de riesgo académico, esto se refiere a alumnos que en el examen diagnóstico de Ingreso obtuvieron menos de 42% de aciertos. En primer año tuvimos un total de 368 alumnos con tutor, la tutoría únicamente era obligatoria para los becados y al no ser obligatorio para los de riesgo académico se reportó por lo tutores poca asistencia y esto se vio reflejado en el porcentaje de alumnos que acreditaron año como lo muestra la siguiente tabla (tabla 1)

**Tabla 1. Alumnos de primer año con tutor**

Año	Alumnos becarios que no acreditaron año		Alumnos becarios que acreditaron año		Total
1°	86	57%	66	43%	152
	Alumnos en riesgo académico que no acreditaron año		Alumnos en riesgo académico que acreditaron año		
1°	216	84%	41	16%	257

Annualmente se aplica un cuestionario de evaluación para tutores y alumnos, algunos datos que se obtuvieron son:

### Tutores

61% de los tutores que participaron tienen 3 años o más en el Programa

50% de tutores reportó que los alumnos que le fueron asignados acudieron en más de 7 ocasiones a tutoría y 34% respondió que acudieron de 4 a 6 ocasiones

79% de los tutores destinan 2 hrs. o más a la tutoría al mes

### Alumnos

Al preguntarles en que te ayudó la tutoría en su mayoría respondieron: adaptación, orientación, hábitos y técnicas de estudio y motivación

Más del 80% respondió que el tutor los trató con respeto, mostró cordialidad al atenderlos, los apoyó para mejorar su aprendizaje.

Al preguntarle a los alumnos que funciones cumplió su tutor el 70% respondió identificar dificultades de aprendizaje y personales.

El 87% desea continuar con el tutor que le fue asignado.

El 97% recomendaría a sus compañeros tener tutor.

En el ejercicio 2012-2013 la tutoría atendió a los alumnos de nuevo ingreso que solicitaron tutor, a los alumnos becarios y a los alumnos en riesgo académico. De los 231 alumnos inscritos en primer año, 58% (133) reprobó una o más materias de las cuales uno abandono la licenciatura, 11 no acreditaron materias pero se inscribieron para cursar nuevamente el primer año. En segundo año no acreditaron únicamente 8 (7%) alumnos.

Los alumnos inscritos en primer año cursan ocho materias, a continuación se presentan el número de materias que no aprobaron los alumnos que participaron en el programa de Tutorías.

**Tabla 2. Número de materias que no aprobaron los alumnos**

Número de materias	Alumnos que no aprobaron
8	11 (8%)
7	1 (.7%)
6	4 (3%)
5	16 (12%)
4	50 (38%)
3	25 (18%)
2	11 (8%)
1	17 (12.7%)

Como se puede observar en la Tab. 2, la mayoría de los alumnos reprueba entre 3 y 5 materias, las de mayor índice de reprobación son Bioquímica en la que reprobaron 99 alumnos, Biología Celular y Tisular reprobaron 99 alumnos y Anatomía en la que reprobaron 94 alumnos, esto es similar a los índices de reprobación de toda la población inscrita en primer año en donde Bioquímica tiene un porcentaje de reprobación del 41.6%, Biología Celular y Tisular 40% y Anatomía 32.5%

En este ciclo escolar se contó con la participación de 155 tutores que atendieron a 347 alumnos. Los tutores perteneces a los diferentes departamentos de la Facultad como su puede observar en la Tab. 3.

Tabla 3. Tutores por departamento

Departamento	Tutores
Anatomía	11
BCT	4
Bioquímica	6
Cirugía	4
División de Investigación	1
Embriología	6
Farmacología	19
Fisiología	28
IBC	1
Microbiología y Parasitología	18
Psiquiatría	6
Salud Pública	34
SECISS	8
Secretaría de Educación Médica	6
Secretaría General	2
Posgrado	1
TOTAL	155

Cada ciclo escolar los tutores renuevan su solicitud de ingreso al Programa al preguntarles si desean continuar siendo tutores 97% responde que sí considerando en su mayoría que su participación como tutor es fundamental para el Programa para apoyar y orientar a los alumnos en su formación académica y personal, pero además consideran que es una actividad que complementa su función docente y los realimenta como académicos.

### Conclusiones:

En la Facultad de Medicina la tutoría representa una estrategia ideal de atención personalizada para el estudiante, que permite apoyarlo, conocer sus intereses, necesidades, habilidades, identificar sus dificultades de tal manera que pueda aprovechar los recursos de la institución.

Se encontraron datos que muestran que los alumnos becarios que acudieron regularmente con su tutor acreditaron un mayor número de asignaturas en el ciclo escolar en comparación con los alumnos que no acudieron constantemente con sus tutores, situación que les permitió continuar con el apoyo económico.

Los departamentos con los índices de reprobación más altos no asumen a la tutoría como un medio de apoyo a los estudiantes.

La tutoría ofrece al alumno el acompañamiento en su formación académica y profesional.

Los tutores en un alto porcentaje consideran que su participación como tutor es fundamental para el Programa y ven a la tutoría como una actividad que complementa su función docente y los realimenta como académicos.

## Referencias

- ANUIES (2000), *Programas Institucionales de Tutorías Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las Instituciones de Educación Superior*, México, ([www.anui.es.mx/index1024.html](http://www.anui.es.mx/index1024.html)) Consultado el 1 de abril de 2011.
- Cárdenas, L. Trigo, T. Tron, F. (2004) *La experiencia del programa de tutoría para licenciatura*, México: Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia.
- DGEE (2005), *Manual de gestión de la tutoría*. México: UNAM-DGEE.
- DGOSE (2010), *Encuentro Universitario de Tutoría*. (<http://www.tutoria.unam.mx/EUT2010/memoriaEUT/>) Consultado el 1 de abril de 2011.
- DGOSE (2010), *Encuentro Universitario de Tutoría*. (<http://www.tutoria.unam.mx/EUT2010/memoriaEUT/conferencias/mesaEUT1.doc>) Consultado el 25 de septiembre de 2013.
- Facultad de Ingeniería, UNAM (2001), *La Tutoría en la Facultad de Ingeniería de la UNAM*, México: Facultad de Ingeniería de la UNAM.
- Facultad de Medicina, UNAM (2003) *Informe de Labores 2003* [http://www.facmed.unam.mx/marco/index.php?dir\\_ver=32](http://www.facmed.unam.mx/marco/index.php?dir_ver=32)) Consultado el 1 de abril de 2011.
- Facultad de Medicina, UNAM (2011) *Informe de Labores 2010* [http://www.facmed.unam.mx/marco/index.php?dir\\_ver=109](http://www.facmed.unam.mx/marco/index.php?dir_ver=109)) Consultado el 1 de abril de 2011.
- Hoyos, G. (2010) *Tutorías para la formación integral en la educación superior*. Colombia: Universidad de Medellín.
- Rodríguez, E. (2004), *Manual de Tutoría Universitaria*, España: Octaedro.
- Uribe, R. (1990) *Reflexiones sobre Educación Médica*. Secretaría de Salud. México. 17-24.

## EVALUACIONES DIAGNÓSTICAS E INTERVENCIÓN PROPEDEÚTICA EN EL CONTEXTO DE UN MODELO EDUCATIVO BASADO EN COMPETENCIAS: LOGROS Y DESAFÍOS.

### Línea 2:

Prácticas para reducir el abandono: acceso a la educación superior, integración a las instituciones e intervenciones curriculares.

Faúndez, Fabiola  
Vásquez, Marcela  
Muñoz, Katerinne

Vicerrectoría de Pregrado, Universidad de Talca - Chile  
e-mail: ffaundez@utalca.cl

**Resumen.** La deficitaria formación de los estudiantes de educación secundaria para enfrentar la educación superior es un problema latente que afecta a un alto porcentaje de jóvenes (OCDE, 2009). Como consecuencia, con frecuencia en la actualidad asistimos a encontrar la penosa situación que se genera cuando los estudiantes ingresan a una institución de Educación Superior con la esperanza de seguir una carrera que les permita obtener un título profesional pero, por su precaria preparación previa, no logran permanecer en el sistema y desertan. Ante esta realidad, la Universidad de Talca implementó durante este año académico 2013 un Propedéutico destinado a 2.140 estudiantes que ingresaron por primera vez a la Educación Superior. El Propedéutico citado tiene como objetivo nivelar aprendizajes de la Enseñanza Media asociados a Ciencias Básicas o Sociales: Matemáticas, Biología, Química, Lenguaje y Comunicación, considerados como esenciales para iniciar y desarrollar adecuadamente los estudios disciplinares implicados en el plan de formación de la carrera a la que ingresan. Para identificar claramente el nivel de entrada de los estudiantes en términos de sus aprendizajes previos en las disciplinas mencionadas, se aplicó a los estudiantes pruebas de diagnóstico antes de que iniciaran su participación en el Propedéutico mencionado. Asimismo una vez concluida la participación, se aplicaron nuevamente pruebas ahora con el fin de evaluar los resultados obtenidos por los estudiantes. El estudio que ahora se presenta reporta los resultados cualitativos y cuantitativos obtenidos en esta experiencia y se proyecta el impacto diferencial que ella implica para la permanencia de los estudiantes en el plan de formación por el que han optado. **Método.** Mixto. Se aplicaron pruebas diagnósticas disciplinares a los estudiantes ingresados en la cohorte 2013. Dichas pruebas han sido analizadas cualitativa y cuantitativamente. Posteriormente, una vez que los estudiantes concluyeron su participación en el Propedéutico fueron evaluados nuevamente y se han analizado también, cuantitativa y cualitativamente, los resultados obtenidos. Complementariamente se realizó consulta evaluativa a estudiantes y docentes participantes para identificar su percepción respecto de la experiencia. **Resultados.** A la fecha, efectuados los análisis mencionados, se ha observado que un porcentaje importante de estudiantes logra desarrollar aprendizajes en alguna de las áreas que incluye la estrategia de intervención (Propedéutico). De igual forma se ha apreciado una valoración positiva, de estudiantes y docentes en relación con el programa y se aprueba su inclusión como actividad sistemática en los planes de formación de la institución.

**Palabras Clave:** Estrategias para Retención de Estudiantes, Retención, Permanencia en Educación Superior.

## 1. Introducción

El estudio que a continuación se presenta da cuenta de la sistematización de la experiencia de diseño, aplicación y evaluación formativa de una práctica desarrollada por la Universidad de Talca durante el año 2013, denominado Programa Propedéutico. El objetivo central de este programa ha sido contribuir a que los estudiantes que ingresan a la institución nivelen tempranamente en su vida universitaria los aprendizajes base para el desarrollo de nuevos aprendizajes y competencias involucradas en los distintos planes de formación de las carreras. Como punto de inicio se han aplicado pruebas diagnósticas en ámbitos relacionados con las disciplinas consideradas en el Programa Propedéutico, a saber: Matemáticas, Biología, Química, Lenguaje y Comunicación. Asimismo una vez concluida la participación en el Propedéutico, se aplicaron pruebas con el fin de evaluar los resultados obtenidos por los estudiantes. En este contexto el presente estudio presenta los objetivos del trabajo realizado, la fundamentación empírica, el contexto institucional de la práctica, la metodología, los resultados y conclusiones obtenidas.

## 2. Objetivos del trabajo

Este trabajo tiene como objetivos:

-Describir la experiencia de Propedéutico, realizada por primera vez a nivel institucional en la Universidad de Talca, a inicios del primer semestre de 2013.

-Distinguir las fortalezas y debilidades, que en opinión de docentes y estudiantes participantes ha reportado esta experiencia.

-Proyectar, a partir de los resultados de la experiencia dimensionados a la fecha, mejoras de la práctica en función de su contribución en la disminución del abandono.

## 3. Fundamentación empírica y contexto institucional de la práctica

La Universidad de Talca en Chile, ha venido desarrollando desde hace varios años un proceso de mejora continua de su propuesta formativa institucional. Este proceso se fundamenta en el diagnóstico realizado por la misma institución el que dejó en evidencia, entre otras problemáticas claves, que los estudiantes que ingresan a la institución requieren ser apoyados para fortalecer su capital académico, cultural, social y económico, en la convicción de que ello contribuiría a su permanencia en la carrera elegida.

Teniendo en cuenta los antecedentes otorgados por el diagnóstico mencionado y los resultados registrados de la revisión a profundidad de diferentes modelos educativos, se optó por impulsar una transformación curricular, cambiando desde un modelo educativo tradicional a un Modelo Educativo Basado en Competencias (MEBC).

La implementación de este modelo supuso: construir planes de formación en la mayoría de las carreras de la institución, que incluyeron perfiles de egreso basados en competencias e itinerarios curriculares que promovieran el desarrollo de dichas competencias por parte de los estudiantes. Asimismo se crearon tres líneas formativas que deben evidenciarse en todos los currículos de las carreras de la institución. Estas líneas formativas corresponde a:

- *Formación Fundamental*, apoya el desarrollo, por parte de los estudiantes, de competencias *instrumentales* (relacionadas con comprensión lectora, comunicación escrita, pensamiento crítico) de *desarrollo personal* (relacionadas con autoestima, habilidades sociales, metacognición) y *ciudadanas*.
- *Formación Básica*, esta línea apoya el desarrollo por parte de los estudiantes de conocimientos esenciales relativos a las ciencias fundantes de la respectiva carrera.
- *Formación Disciplinar*, esta línea propicia el desarrollo de saberes propios de la profesión o disciplina particular.

El estudio sistemático de las características de los estudiantes al ingreso, realizado en el marco de la implementación de la transformación curricular basada en competencias, ha dejado en evidencia la carencia de aprendizajes previos relacionados con las ciencias básicas y sociales, que resultan críticos. Por ello la Universidad de Talca decidió implementar institucionalmente para el año académico 2013 un Programa Propedéutico. Esta intervención, implementada a través de la Vicerrectoría de Pregrado y todas las Escuelas de la institución ha tenido como objetivo nivelar aprendizajes de la enseñanza media asociados a ciencias básicas: Matemáticas, Biología, Química, Lenguaje y Comunicación, considerados como esenciales para iniciar y desarrollar adecuadamente los estudios disciplinares y profesionales considerados en el plan de formación de la carrera a la que ingresan.

de la consulta a través de encuesta, a estudiantes y académicos que participaron.

En el Propedéutico participaron el 99% de los 2.181 estudiantes que ingresaron durante este año académico, el uno por ciento restante correspondió a alumnos a quienes se les hizo equivalencia curricular por tener estudios previos en esta u otra universidad. Dichos alumnos se eximieron de realizar esta actividad académica. De acuerdo al número de estudiantes hubo que realizar varias secciones agrupadas por escuelas o con estudiantes de distintas escuela, según área, la mayoría de las secciones tenían un promedio de 65 estudiantes.

#### **4. Metodología**

Este trabajo se enmarca como un estudio descriptivo que utiliza procedimientos cuantitativos y cualitativos para la recogida, análisis e interpretación de información en relación con la práctica presentada. En lo específico, se realizó: *análisis documental* de todas las normativas y otros escritos generados a raíz de la intervención propedéutica; análisis descriptivo de los resultados registrados por los estudiantes en las pruebas diagnósticas y finales; evaluación de la experiencia, a partir

## 5. Resultados

Los resultados obtenidos de la experiencia se han extraído a partir de las evaluaciones aplicadas a los estudiantes así como también de la propia evaluación de docentes y estudiantes de la intervención en la que participaron. Específicamente, desde el punto de vista de la evaluación de los docentes se destaca:

### **-Hubo claridad respecto de los objetivos institucionales para realizar el Propedéutico.**

Gran parte de los docentes señala que está de acuerdo (46%) con que hubo claridad respecto de los objetivos institucionales para realizar el Propedéutico, un 36% señala estar muy de acuerdo, un 11% está en desacuerdo y un 7% indica estar muy en desacuerdo con la aseveración.

### **-Hubo información fluida y permanente respecto de la implementación del Propedéutico.**

Cuando se les pregunta a los docentes si la información fue fluida y permanente en la implementación, un 46% señala estar de acuerdo, un 25% indica estar muy de acuerdo, un 21% está en desacuerdo, y un 7% está muy en desacuerdo.

### **-El Propedéutico UTAL 2013 cumplirá con el objetivo de preparar al estudiante para el mejor desempeño en la universidad, en el área en particular en la que participé como docente.**

Respecto a si los docentes creen que el Propedéutico UTAL 2013 cumplirá con el objetivo de preparar al estudiante para el mejor desempeño en la universidad en el área particular en la que participó como docente, un 46% señala estar de acuerdo con la afirmación, un 39% indica estar muy de acuerdo con la información y la misma cantidad de docentes declaran estar en desacuerdo o muy en desacuerdo (7% respectivamente).

### **El impacto positivo de esta actividad se reflejará en mejores tasas de aprobación de los cursos de primer año del plan de formación respectivo.**

Cuando se les pregunta a los docentes por el impacto de la actividad, un 64% responde que está de acuerdo con que el impacto positivo de esta actividad se reflejará en mejores tasas de aprobación de los cursos de primer año del plan de formación respectivo, un 18% está en desacuerdo, un 14% está muy de acuerdo y un 4% indica estar muy en desacuerdo con la aseveración.

La mitad de los profesores entrevistados (50%) señalan que el Propedéutico permitió a los estudiantes mejorar, ampliar o enriquecer los conocimientos que adquirieron en la enseñanza media asociados al área sobre la que impartió clases, un 36% está muy de acuerdo con la afirmación, un 11% declara estar en desacuerdo y un 4% está muy en desacuerdo.

### **-El Propedéutico abarcó las áreas de conocimiento de ciencias básicas más significativas para la carrera o carreras en que impartí docencia.**

Respecto a si los docentes consideran que el Propedéutico abarcó las áreas de conocimiento de ciencias básicas más significativas para la carrera o carreras en que impartió docencia, un 46% señala estar de acuerdo con la afirmación, un 36% indica estar muy de acuerdo con la información, un 14% indica estar en desacuerdo y un 4% señala estar muy en desacuerdo.

### **Los conocimientos seleccionados para los módulos del Propedéutico corresponden a los que deberían haberse logrado en la enseñanza media, en el área respectiva.**

Cuando se les pregunta a los docentes si los conocimientos seleccionados para los módulos del Propedéutico corresponden a los que deberían haberse logrado en la enseñanza



media en el área respectiva, un 54% señala estar muy de acuerdo, un 36% de acuerdo, un 7% indica estar en desacuerdo y solo un 4% muy en desacuerdo con la aseveración.

**Creo que los métodos de enseñanza utilizados en el módulo del Propedéutico que impartí, favorecieron el aprendizaje de los estudiantes.**

Respecto a si los docentes creen que los métodos de enseñanza utilizados en el módulo del Propedéutico que impartieron favorecieron el aprendizaje de los estudiantes, la mitad de los profesores (50%) señala estar muy de acuerdo, un 43% señala estar de acuerdo con la afirmación, y la misma cantidad de docentes declaran estar en desacuerdo o muy en desacuerdo (4% respectivamente).

**Creo que los métodos de evaluación utilizados en el módulo del Propedéutico que impartí, favorecieron el aprendizaje de los estudiantes.**

Cuando se les pregunta a los docentes si los métodos de evaluación utilizados en el módulo del Propedéutico que impartieron, favorecieron el aprendizaje de los estudiantes, un 54% señala estar de acuerdo, un 39% muy de acuerdo y un 7% indica estar muy en desacuerdo.

**El Propedéutico UTAL 2013, desde el punto de vista académico, fue bien implementado.**

Más de la mitad de los profesores entrevistados (57%) señalan que el Propedéutico UTAL 2013, desde el punto de vista académico, fue bien implementado, un 29% está muy de acuerdo con la afirmación, la misma cantidad de docentes (7%) indica estar en desacuerdo y muy en desacuerdo con la afirmación.

**El Propedéutico UTAL 2013, desde el punto de vista logístico, fue bien implementado.**

Cuando se les pregunta a los docentes si el Propedéutico UTAL 2013, desde el punto de vista logístico fue bien implementado, un

43% señala estar de acuerdo, un 36% indica estar en desacuerdo, un 14% está muy de acuerdo, y un 7% está muy en desacuerdo.

**El Propedéutico UTAL 2013, desde el punto de vista de la coordinación, fue bien implementado.**

Respecto a si los docentes creen que el Propedéutico UTAL 2013, desde el punto de vista de la coordinación, fue bien implementado, el 39% señala estar de acuerdo, un 25% indica estar muy de acuerdo con la afirmación, y la misma cantidad de docentes declaran estar en desacuerdo o muy en desacuerdo (18% respectivamente).

**Las horas destinadas al Propedéutico UTAL 2013 (54 horas totales por módulo) fueron adecuadas para cumplir con el objetivo.**

Más de la mitad de los docentes (53,6%) señala estar de acuerdo con que Las horas destinadas al Propedéutico UTAL 2013 fueron adecuadas para cumplir con el objetivo, un 29% indica estar muy de acuerdo, un 14% declara estar en desacuerdo y solo un 4% plantea estar muy en desacuerdo con la aseveración.

**Las condiciones de espacio físico fueron adecuadas para desarrollar la actividad.**

En lo concerniente al espacio físico un 32% señala estar muy de acuerdo con que las condiciones de espacio físico fueron adecuadas para desarrollar la actividad, la misma cantidad de docentes indica estar de acuerdo y en desacuerdo (25% respectivamente) con la aseveración y sólo un 18% declara estar muy en desacuerdo.

**La cantidad de alumnos por sección fue adecuada para el módulo que le correspondió impartir.**

Respecto a si los docentes creen que la cantidad de alumnos por sección fue adecuada para el módulo que le correspondió impartir, la misma cantidad de docentes declaran estar en desacuerdo o muy en desacuerdo (36% respectivamente), y la misma cantidad de

profesores declaran estar muy en desacuerdo y muy de acuerdo (14%) con la afirmación.

**Ventajas destacadas por los docentes en beneficio de los estudiantes:**

- La posibilidad de enfrentarse a la educación y formato de universidad.
- Darse cuenta y desarrollar actitudes y conductas de estudio que necesitan y deben mantener para tener aprendizaje significativo y para tener aprobación de los módulos.
- Trabajo grupal, que les permitió comunicación, integración, cumplimiento de metas, intercambio de opiniones.
- Comprender que los conceptos y vocabulario especializado son indispensables para la comprensión y comunicación de las temáticas de los módulos de su carrera.
- Adaptarse al sistema de estudio universitario, adquirir un lenguaje científico básico común y desarrollar algunas habilidades básicas de trabajo práctico.
- Asumir un rol activo de su auto-organización de aprendizaje.
- Asumir un enfoque por competencias que demanda un compromiso holístico de sus competencias.
- Posibilitar un aterrizaje al desarrollo psicológico de los estudiantes, pues prepara y orienta.
- Metodología de abordamiento temático con actividades referidas al desarrollo de habilidades de percepción espacial y aplicación conceptual en relación a los productos elaborados por los estudiantes a modo de evaluación del curso.
- Productos elaborados por los estudiantes como evaluación del curso directamente relacionados con el desarrollo de habilidades cognitivas y herramientas de ordenamiento conceptual en base ordenadores gráficos que aseguren el establecimiento de interrelaciones complejas entre los conceptos básicos del curso.

- La "Participación Talleres" permitió: acceder a contenidos y charlas de especialistas sobre temas concretos, les permitió tener una nueva visión de las clases que se efectúan en la universidad a diferencia del ámbito escolar. -Visualizar nuevas interpretaciones en temas concretos con apoyo de autores y artículos académicos. -Potenciar su participación en exposiciones, plenarios y escritos efectuados en las clases. -Significa mejorar en los estudiantes el sentido de pertenencia a la Institución universitaria. -Pudieron relacionar el buen uso de su idioma con un buen desempeño en la carrera escogida. -Recordaron los aspectos formales más importantes para su futura formación profesional. -Vivenciaron una etapa intermedia entre el colegio y la universidad que les permitió acceder más preparados al periodo universitario. -El módulo les permitió completar conocimientos básicos y detectar falencias y vacíos de los que no eran conscientes, en especial por ejemplo, en sus habilidades para redactar. -Abordaron la comunicación y el lenguaje como herramientas de aprendizaje para decodificar conocimiento: la lecto-escritura como ejercicio crítico permanente en la universidad y en la vida en general. -Fueron motivados para reflexionar y expresar sus expectativas y temores respecto de sus estudios universitarios y de sus metas a futuro. -Hubo una buena elección de los contenidos que los estudiantes necesitarán para afrontar de buena manera los cursos regulares. -Creo que se logrará, de alguna manera, igualar las condiciones de los estudiantes, para que todos tengan más o menos, las mismas oportunidades de terminar de manera apropiada sus cursos regulares.

- Tuvieron la oportunidad de nivelar conocimientos con los compañeros que saben más.
- Conocer a sus compañeros antes de que comiencen los ramos de su carrera, y así formar grupos de estudios consolidados para enfrentar mejor los cursos.
- Comenzar desde antes que empiecen sus ramos a formar un hábito de estudio.
- Adaptarlos a la vida universitaria..
- Conocer con anterioridad a los profesores que impartirán los cursos normales.
- el hábito de estudio, enriquecer los conocimientos, refuerza los conocimientos de media
- Aclimatarse a las clases que se imparten en la Universidad.
- Tratar con sus profesores en un ambiente más relajado que el que se da en un módulo general, en lo particular, compartir todos los días con ellos me sirvió para reconocerlos y ahora el módulo " oficial " se aborda con más seguridad.
- Normalizar los conceptos matemáticos que deberían tener presente los estudiantes.
- Enseñar a los estudiantes que detrás de una respuesta siempre debe existir una justificación.
- La práctica constante de ejercicios aplicados nos permite entregar una disciplina de estudio adecuada para el estudiante en la Universidad.
- Adquirieron más habilidades para la resolución de problemas.
- Se familiarizaron con el nivel de exigencia.
- Nivelación de conocimientos respecto de estudiantes que no habían tenido la disciplina en enseñanza media.

**Específicamente, desde el punto de vista de la evaluación de los estudiantes se destaca:**

**El propedéutico UTAL 2013 fue bien diseñado.**

Gran parte de los estudiantes (632 evaluaciones de módulos equivalente a un 42,4%) declara estar de acuerdo con que el propedéutico fue bien diseñado, un 31,3% (466) reporta estar muy de acuerdo, un 20,5% (305) señala estar en desacuerdo y un 5,8% (87) indica estar muy en desacuerdo con el enunciado.

**El propedéutico UTAL 2013 fue bien implementado.**

La mayoría de los estudiantes (560 evaluaciones de módulos equivalente a un 37,6%) declara estar de acuerdo con que el propedéutico fue bien implementado, un 33,5% (499) reporta estar muy de acuerdo, un 20,9% (312) indica estar en desacuerdo y un 8% (119) plantea estar muy en desacuerdo con la afirmación.

**El propedéutico UTAL 2013 te ha permitido mejorar, ampliar o enriquecer los conocimientos que adquiriste en la enseñanza media, asociados a alguna de las ciencias básicas (matemáticas, lenguaje y comunicación, historia, o biología).**

Gran parte de los estudiantes (635 evaluaciones de módulos equivalente al 42,6% en cada caso) expresa estar de acuerdo con que el propedéutico le ha permitido mejorar o ampliar los conocimientos, un 40,6% (605) reporta estar muy de acuerdo, un 11,6% (176) indica estar en desacuerdo y un 5% (31) señala estar muy en desacuerdo con la aseveración.

**El propedéutico UTAL 2013 abarcó las áreas de conocimiento de las ciencias básicas más importantes de tu carrera.**

La mayoría de los estudiantes (688 evaluaciones de módulos equivalente a un 46,2%) reporta estar de acuerdo con que el propedéutico abarcó las áreas de las ciencias básicas más importante de su carrera, un 35,6% (531) expresa estar muy de acuerdo, un 14,5% (216) declara estar en desacuerdo y un 5,2% (55) indica estar muy en desacuerdo con el enunciado.

**Los contenidos seleccionados para los módulos del propedéutico UTAL 2013 corresponden a los aprendizajes esenciales, que a tu juicio, deberían haberse logrado en la enseñanza media, en el área respectiva.**

Un 43,3% de las evaluaciones de módulos realizadas por los estudiantes (645) reportan estar muy de acuerdo con que los contenidos seleccionados para los módulos del propedéutico UTAL 2013 corresponden a los aprendizajes esenciales que deberían haberse logrado en la enseñanza media, un 43% (641) indica estar de acuerdo, un 10,6% (158) declara estar en desacuerdo y un 3,1% (46) expresa estar muy en desacuerdo con la afirmación.

**Las áreas elegidas para los módulos del propedéutico UTAL 2013 de tu carrera, coinciden con aquellas en las que tú presentabas mayores carencias o niveles insatisfactorios de CONOCIMIENTOS.**

La mayoría de los estudiantes (601 evaluaciones de módulos equivalente a un 40,3%) declara estar de acuerdo con que áreas elegidas para los módulos del propedéutico UTAL 2013 de su carrera, coinciden con aquellas en las que presentaba mayores carencias o niveles insatisfactorios de conocimientos, un 30,7% (457) reporta estar muy de acuerdo, un 19,9% (296) indica estar en desacuerdo y un 9,1% (136) expresa estar muy en desacuerdo con la afirmación.

**Las áreas elegidas para los módulos del propedéutico UTAL 2013 de tu carrera, coinciden con aquellas en las que tú presentabas mayores carencias o niveles insatisfactorios de HABILIDADES.**

Un 42,2% de las evaluaciones de módulos realizadas por los estudiantes (629) declaran estar de acuerdo con que las áreas elegidas para los módulos del propedéutico UTAL 2013 de su carrera, coinciden con aquellas en las que presentaba mayores carencias o niveles insatisfactorios de habilidades, un 28,9% (430) indica estar muy de acuerdo, un 20,3% (303) reporta estar en desacuerdo y un 8,6% (128)

plantea estar muy en desacuerdo con la información planteada.

**El tiempo destinado al propedéutico UTAL 2013 (54 horas totales por módulo) fue adecuado.**

Un 40,1% (597) de las evaluaciones de módulos realizadas por los estudiantes reportan estar de acuerdo con que el tiempo destinado al propedéutico UTAL 2013 fue adecuado, un 31,8% (474) declara estar muy de acuerdo, un 16,6% (247) indica estar en desacuerdo y un 11,5% (172) informa estar muy en desacuerdo con el enunciado.

**La cantidad de trabajo autónomo, demandado en cada módulo, fue adecuada.**

Un 48,3% (719) de las evaluaciones de módulos realizadas por los estudiantes reportan estar de acuerdo con que la cantidad de trabajo autónomo, demandado en cada módulo, fue adecuada, un 30,2% (450) indica estar muy de acuerdo, un 15,4% (230) expresa estar en desacuerdo y un 6,1% (91) declara estar muy en desacuerdo con el enunciado.

**Los métodos de enseñanza utilizados por él o los profesores a cargo del módulo, fueron efectivos para permitirme aprender.**

La mayoría de los estudiantes (491 evaluaciones de módulo equivalente a un 33%) reporta estar de acuerdo con que los métodos de enseñanza utilizados por él o los profesores a cargo del módulo, fueron efectivas para permitir el aprendizaje, un 32,6% (486) declara estar de acuerdo, un 21,4% (319) indica estar en desacuerdo y un 13% (194) expresa estar muy en desacuerdo con la afirmación.

**El nivel de dificultad de los aprendizajes considerados en los módulos cursados en el propedéutico UTAL 2013 fue adecuado a mis necesidades académicas.**

Más de la mitad de los estudiantes (769 evaluaciones de módulo equivalente a un 51,6%) reporta estar de acuerdo con que el nivel de dificultad de los aprendizajes considerados en los módulos cursados en el

propedéutico UTAL 2013 fue adecuado a las necesidades académicas de los estudiantes, un 30,7% (457) declara estar muy de acuerdo, un 12,8% (191) indica estar en desacuerdo y un 4,9% (73) informa estar muy en desacuerdo con la aseveración.

**La evaluación de los aprendizajes que se esperaba que se lograra en este módulo se hizo con instrumentos que consideró adecuados.**

La mitad de las evaluaciones de módulos realizadas por los estudiantes (758 equivalentes a un 50,9%) reportan estar de acuerdo con que la evaluación de los aprendizajes que se esperaba que se lograra en este módulo se hizo con instrumentos que los estudiantes consideran adecuados, un 32,7% (487) expresa estar muy de acuerdo, un 12,1% (180) indica estar en desacuerdo y un 4,4% (65) declara estar muy en desacuerdo con la información presentada.

**Las evaluaciones aplicadas tienen correlación con los aprendizajes que se esperaba que lograra durante este módulo.**

La mayoría de los estudiantes (625 evaluaciones de módulos equivalente a un 41,9%) reporta estar de acuerdo con que las evaluaciones aplicadas tienen correlación con los aprendizajes que se esperaba que lograra durante este módulo, un 31% (462) indica estar muy de acuerdo, un 19,9% (296) declara estar en desacuerdo y un 7,2% (107) expresa estar muy en desacuerdo con la afirmación.

**Los métodos de evaluación aplicados fueron distintos a los que conoció durante la enseñanza media o previa a ingresar a la UTALCA.**

Un 31,6% (471) de las evaluaciones de módulo realizadas por los estudiantes reportan estar en desacuerdo con que los métodos de evaluación aplicados fueron distintos a los que conoció durante la enseñanza media o previa a ingresar a la UTALCA, un 30,7% (458) indica estar muy en desacuerdo, un 24,4% (364) declara estar de acuerdo y un 13,2% (197)

expresa estar muy de acuerdo con la aseveración.

**La forma de enseñar de los profesores me generó motivación por el aprendizaje.**

Un 36,6% (546) de las evaluaciones de módulos realizadas por los estudiantes indican estar muy de acuerdo con que la forma de enseñar de los profesores le generó motivación por el aprendizaje, un 31,4% (468) reporta estar de acuerdo, un 18,6% (277) expresa estar en desacuerdo y un 13,4% (199) informa estar muy en desacuerdo con el enunciado.

**Preguntas abiertas formuladas a los estudiantes: ¿En qué área(s) esencial(es) considera UD. requiere reforzamiento adicional por parte de la UTALCA para lograr un buen rendimiento en su carrera universitaria?**

Sintetizando los resultados obtenidos, los estudiantes están de acuerdo en que el propedéutico abarcó las áreas en las que presentan mayores carencias. Adicionalmente sugieren agregar módulos como inglés, métodos de aprendizaje y organización del tiempo, los cuales facilitarían su vida universitaria.

**¿Hay algún comentario que te parezca relevante entregar respecto al propedéutico UTAL 2013 y que no esté considerado en las preguntas anteriores? Si tu respuesta es sí, indícalo en el siguiente espacio.**

En general los estudiantes consideran que el propedéutico es una buena iniciativa y debe continuar en el tiempo. Sin embargo, hay varias sugerencias que plantean para perfeccionarlo entre las que se encuentran:

-Separar a los estudiantes de formación técnica de quienes tienen formación científica humanista. Los estudiantes consideran que la gran brecha de conocimientos es por esta razón.

-Acortar el período de tiempo diario que se dedica a las clases del propedéutico, idealmente sugieren que se haga sólo en la mañana y dejar la tarde para hacer las tareas y

ejercicios, de esa manera poder asimilar e internalizar los conocimientos adquiridos de mejor manera. Consideran que el tiempo dedicado fue excesivo y extenuante para estudiantes y docentes.

-Hacer una selección minuciosa de los profesores que realizan el propedéutico, ya que algunos son evaluados negativamente por los estudiantes por considerar que no tienen habilidades pedagógicas, no tienen los conocimientos necesarios o no se tomaron en serio el programa.

De otra parte y en lo que se relaciona con los resultados específicos obtenidos por los estudiantes, encontramos que mirado sólo en términos de calificaciones obtenidas por los estudiantes estas registraron mejoras según se puede apreciar en la tabla 1.

AREA	Nº DE ESTUDIANTES	NOTA INICIAL	NOTA FINAL
BIOLOGIA	600	2,5	5,5
LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	535	3,0	5,0
MATEMATICAS	1570	3,0	3,4
QUIMICA	412	1,0	4,5

Como se puede apreciar desde el punto de vista de las calificaciones obtenidas por los estudiantes se registra un aparente avance en el logro de aprendizajes. No obstante ello para tener una aproximación a determinar el impacto que esta intervención ha tenido en el proceso formativo de los estudiantes, nos queda pendiente por realizar el análisis cualitativo y cuantitativo de los resultados que obtengan los estudiantes en los módulos que en este momento cursan y que se relacionan directamente con los ámbitos disciplinares en los cuales se concentró el Propedéutico.

## 6. Conclusiones

La sistematización de esta experiencia nos permite contar con evidencias que serán de utilidad en la planificación de la versión 2014 de esta actividad.

El rendimiento académico de la mayoría de los módulos fue satisfactorio, lo que permite proyectar la influencia positiva de la intervención.

La satisfacción de parte de los estudiantes fue adecuada pero destacan como debilidad: lo intenso del programa, problemas logísticos asociados con salas una vez que ingresaron los alumnos antiguos y la desmotivación por el estudio al saber que la calificación de éste no se consideraría para los cursos formales de sus respectivos planes de formación.

Está planificado evaluar el impacto de esta intervención mediante el seguimiento del rendimiento académico del año 2013 de esta cohorte de ingreso.

## 7. Referencias

Convenio de Desempeño Institucional: Formación basada en Competencias en la Universidad de Talca: “De la Transformación Curricular a la Consolidación del Modelo” (2012) – Universidad de Talca, Talca - Chile

Modelo Educativo basado en Competencias (2011). Vicerrectoría de Pregrado – Universidad de Talca, Talca – Chile.

OCDE (2009). La Educación Superior en Chile. Ministerio de Educación – Chile.

Proyecto MECESUP TAL0101: Construcción e instalación de una visión renovada de la formación de pregrado. Rediseño y validación de los currícula de las carreras profesionales, Universidad de Talca, Chile, 2005.

Rojas Marín, Álvaro y Rock Tarud, Juan Antonio (2004) Presentación: "La

Innovación Curricular: factores que la determinan y modelos de implementación". Universidad de Talca, Chile, 2004.

## HACIA LA RETENCIÓN ESTUDIANTIL EN LA UNIVERSIDAD JORGE TADEO LOZANO

**Línea 2.** Prácticas para reducir el abandono: acceso a la educación superior, integración a las instituciones e intervenciones curriculares.

BARRAGAN, Sandra Patricia<sup>1</sup>

BOGOYA, Daniel<sup>2</sup>

RODRÍGUEZ, Ruth Bibiana<sup>3</sup>

Universidad Jorge Tadeo Lozano - COLOMBIA

e-mail: ruth.rodriguez@utadeo.edu.co

**Resumen.** La Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano tiene como principio “ofrecer a los bachilleres de distintos orígenes sociales y culturales la oportunidad de ingresar a la Universidad...”; por ello no pone obstáculos en el ingreso y desarrolla programas de apoyo a los estudiantes para promover su permanencia. La Universidad ha avanzado en proyectos para fomentar la retención estudiantil abordando tres aspectos: enlace bachillerato-universidad que familiariza a los estudiantes con la vida universitaria, refuerzos académicos para contribuir a potenciar las capacidades analíticas y de lectoescritura, y acompañamiento con tutorías y consejerías en el transcurso de la carrera profesional o tecnológica. El objetivo del presente trabajo es el análisis integral de las estrategias implementadas por la Universidad, para la retención estudiantil, como reacción y prevención a la deserción temprana siendo consecuente con la heterogeneidad en los niveles de formación académica, dado el capital académico del estudiante previo a su ingreso a la educación superior. A través de estudios estadísticos se detectó que una de las debilidades más significativas está en el manejo de los códigos básicos de la matemática. Como respuesta a esto, la Universidad ofrece Matemáticas Básicas como soporte a asignaturas que requieren algunos conceptos básicos de aritmética y álgebra básica. Para ello realiza el Examen de Clasificación, el cual es ofrecido a los estudiantes que ingresan por primera vez a la Universidad, así como a aquellos que vienen de transferencia interna o externa. Por el carácter decisorio de dicho Examen, se ha estudiado la validez del instrumento, mediante la Teoría de Respuesta al Ítem, centrando su atención en: 1) La calibración del instrumento; 2) El análisis del funcionamiento diferencial de los ítems, proyectando que estudiantes con un mismo nivel de habilidad y que pertenecen a grupos diferentes, tengan la misma probabilidad de contestar correctamente un ítem formulado; 3) Las respuestas omitidas por los estudiantes y su relación con diferentes aspectos del desempeño de los aspirantes y del instrumento de evaluación; como consecuencia de estos estudios se retiraron dos ítems del procesamiento. Se ha avanzado en el cálculo de la retención de los estudiantes, desagregada entre quienes cursan la asignatura o aprueban el examen clasificatorio, con lo que se ha evidenciado la incidencia positiva del curso sobre el logro académico puesto que se desarrolla con el fin de suplir las falencias en la disciplina promoviendo, simultáneamente, la asistencia a clase y el acompañamiento a través de tutorías.

**Descriptorios o Palabras Clave:** Enlace bachillerato-universidad, Examen de Clasificación, logro académico, tutorías.

<sup>1</sup> Profesora asociada del Departamento de Ciencias Básicas; e-mail: sandra.barragan@utadeo.edu.co

<sup>2</sup> Consultor en educación; e-mail: jdbogoyam@unal.edu.co

<sup>3</sup> Analista de Planeación y Finanzas; e-mail: ruth.rodriguez@utadeo.edu.co



## 1. Introducción.

En el prólogo del Proyecto Educativo Institucional se reconoce que “la Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano abre sus puertas a estudiantes de los distintos sectores sociales y de las distintas comunidades culturales que conforman la nación y es consciente de que no basta abrir las puertas, de que es necesario acoger y acompañar a los estudiantes a lo largo de su proceso de formación para que no abandonen sus proyectos y para que se cumpla el doble objetivo de evitar la deserción y asegurar la calidad de los egresados” (Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano, 2011, p.13); bajo esta mirada se admite la importancia de establecer estrategias y actividades que propendan por garantizar la permanencia de los estudiantes en la Universidad.

La Tadeo antes del año 2008, presentaba en promedio una deserción temprana del 22,46% a la altura del primer semestre, sustentada en que los estudiantes manifestaban desorientación profesional, debilidades académicas importantes y una marcada desadaptación a la dinámica universitaria, por lo cual se generaron diferentes proyectos en el marco de la retención estudiantil, en los componentes de promoción y admisión, currículo e instrucción y servicios académicos<sup>4</sup>, logrando para 2013 II, una reducción en este porcentaje al 14,6%. Entre los proyectos más relevantes se encuentran: las consejerías, en las que se propende, a solicitud del estudiante, por una orientación tanto administrativa como en aspectos personales; las tutorías ofrecen alternativas para el tiempo no presencial de los cursos, en estas los profesores de tiempo completo o estudiantes destacados en el tema atienden aspectos particulares

<sup>4</sup>Los cinco componentes del marco de retención estudiantil son: promoción y admisión, servicios académicos, currículo e instrucción, servicios a los estudiantes y ayuda financiera. (Swail, Redd, & Perna, 2003, pp. 88-112)

que surgen en la aproximación individual a los dominios conceptuales tratados en clase. El Examen Clasificador de Matemáticas Básicas permite detectar si los estudiantes tienen el nivel de logro adecuado para iniciar el pensum del programa elegido y avanzar con celeridad en su ruta académica, en caso contrario, el curso de nivelación de Matemáticas Básicas<sup>5</sup> que propicia la oportunidad de adquirir una sólida fundamentación a aquellos estudiantes que tienen serias deficiencias en los conocimientos básicos de la aritmética y del álgebra elemental. Por último, el Proyecto Enlace, pretende facilitar la adaptación a la vida universitaria ya que estudiantes de educación media conviven en el ambiente universitario, cursando asignaturas, antes de finalizar sus estudios en el bachillerato. Ver Fig. 1.

## 2. Fundamentación Empírica

### 2.1 Promoción y admisión:

El Examen de Clasificación de Matemáticas Básicas es un sistema de operaciones e instrumentos que sigue un protocolo, previamente diseñado y divulgado para establecer el grado de conocimiento de un estudiante alrededor de un campo específico. El examen de clasificación proporciona a la

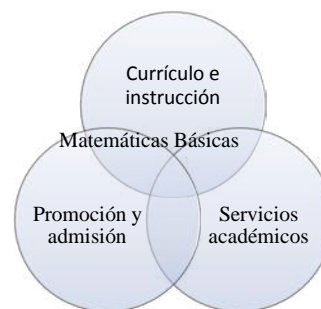


Figura 1. Matemáticas Básicas como actividad en la intersección de componentes del marco de retención.

<sup>5</sup>En la asignatura Matemáticas Básicas se estudian los siguientes dominios conceptuales: números reales, expresiones algebraicas, factorización y ecuaciones de primero y segundo grado.

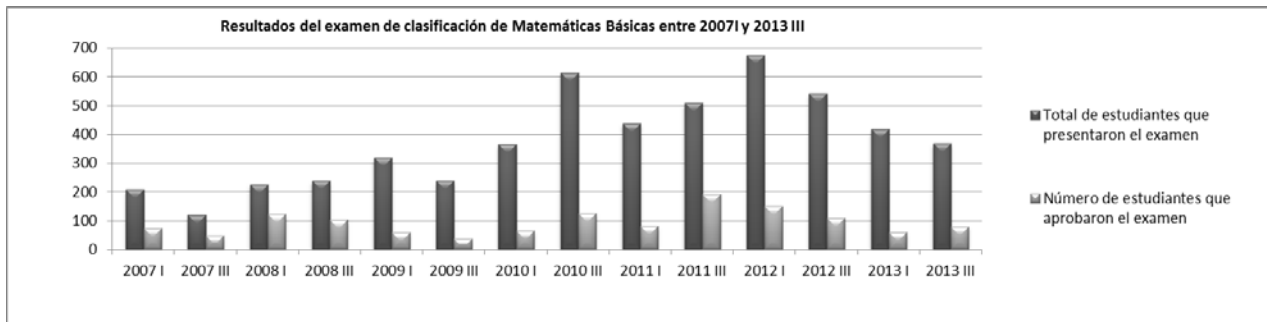


Figura 2. Resultados de los exámenes de clasificación de matemáticas Básicas entre 2007 I y 2013 III.

Universidad información que permite ofrecer al aspirante los cursos y la metodología de trabajo adecuada para iniciar la ruta académica a seguir en la Institución. El contenido programático del curso, las condiciones de tipo académico y administrativo estipuladas para la presentación del examen se publican<sup>6</sup> mínimo con un mes de anticipación de forma que esta evaluación diagnóstica sea visible para los evaluados con la pretensión de que ellos reconozcan la validez de los resultados que alcancen (Bogoya, 2006, p.N2).

El resumen de las frecuencias absolutas que revelan los resultados de los exámenes de clasificación de Matemáticas Básicas, aplicados entre los periodos 2007 I y 2013 III, se presenta en la Fig. 2.

El Grupo de Evaluación<sup>7</sup> de la Universidad con convencimiento de la importancia de la validez de los resultados de aplicación del Examen de Clasificación ha emprendido un proceso permanente de meta evaluación sobre el instrumento empleado en las diferentes aplicaciones, abordando el estudio desde la Teoría de

Respuesta al Ítem mediante el Modelo de Rasch(Wright & Stone, 1998). Con base en la metodología provista por esta teoría se adelantaron los siguientes tres estudios:

Calibración del instrumento de evaluación.El primer estudio comprendió el seguimiento al correcto desempeño estadístico de los ítems (considerados en forma individual) y de los conjuntos de ítems (analizados como un constructo), examinando el valor de algunos parámetros calculados mediante el Modelo de Rasch, empleando el software WINSTEPS 3.73, de acuerdo a los criterios establecidos para admitir ítems y para la prueba en su conjunto relacionados en las Tablas 1 y 2, respectivamente.

Tabla 1. Valores ideales y criterios para admitir ítems.

Parámetro	Valor ideal	Valor para aprobación
<b>Correlación ítem-prueba</b>	Entre 0,10 y 0,60	Entre 0,10 y 0,60
<b>Ajuste próximo y lejano</b>	1,00	Mayor que 0,60 y menor que 1,40
<b>Discriminación</b>	1,00	Mayor que 0,20 y menor que 1,80
<b>Error de la estimación</b>	Menor que 0,01	Menor que 0,18 <sup>8</sup>

<sup>6</sup>La información correspondiente a la aplicación para el periodo 2013 III se encuentra disponible en <http://www.utadeo.edu.co/es/noticia/novedades/departamento-de-ciencias-basicas/5121/examenes-clasificatorios-de-matematicas-0>

<sup>7</sup> El estudio del instrumento empleado en el Examen de clasificación es fruto del proyecto de investigación: Elementos de evaluación en ciencias mediante la matemática y el lenguaje, código 402- 08-11, financiado por la Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano, en la que participaron en calidad de investigadores los profesores: Sandra Patricia Barragán Moreno, José Daniel Bogoya Maldonado, Manuel Ricardo Contento Rubio y Adelina Ocaña Gómez.

<sup>8</sup>Se define este valor de error de estimación debido al tamaño relativamente pequeño de la población de estudiantes evaluados. A mayor número de registros, menor valor del error.

Tabla 2. Criterio para los indicadores estadísticos del instrumento.

Parámetro	Valor de aprobación
Confiabilidad	Mayor que 0,60
Consistencia interna	Mayor que 0,60
Relación de varianzas	Mayor que 4,00
Correlación inter-ítem	Menor que 0,50

Con una base de 1.623 cadenas de respuestas obtenidas en las aplicaciones comprendidas entre el tercer periodo lectivo de 2011 y el primero de 2012, se inició el proceso de pre calibración para detectar cadenas desajustadas de forma tal que finalmente la prueba se calibró con 1.485 cadenas de respuestas. Los parámetros obtenidos se muestran en la Tabla 3. También se obtuvo que las dificultades para los 61 ítems empleados en la prueba oscilan entre 1,99 y 2,40 *Logit*. Como resultado del procesamiento y del análisis, se retiró un ítem correspondiente a problemas de porcentajes porque no tenía un desempeño estadístico favorable.

Funcionamiento Diferencial de los Ítems.El segundo estudio se refirió al Funcionamiento Diferencial de los Ítems (DIF), para verificarse individuos de grupos diferentes con el mismo nivel de habilidad tienen la misma probabilidad de responder correctamente al ítem formulado (Angoff W., 1993, p.4). Para calcular el contraste del DIF se implementaron tres técnicas: 1) Diferencias entre centros de los intervalos de habilidad. 2) Diferencias entre los extremos más próximos de los intervalos de habilidad y 3) Estadístico de Mantel y Haenszel. En este caso se determinó que un ítem, correspondiente a porcentajes, presentaba DIF a favor de los aspirantes con un rango de edad entre 21-30 años.

Finalmente, se hizo un tercer estudio sobre las respuestas que omiten los aspirantes tomando una base inicial de 1.595 cadenas de respuestas; se plantea un modelo lineal que relaciona la habilidad corregida con la habilidad estimada mediante el modelo de Rasch y se estudia la relación que tienen las respuestas omitidas con cuatro variables de contexto: rango de edad, naturaleza jurídica

del colegio de procedencia, sexo y facultad en la que el aspirante está tramitando su ingreso.(Barragán, 2013)

## 2.2.Componente de currículo e instrucción:

La Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano en los índices de deserción por cohorte presenta un promedio del 42,1%, siendo el primer semestre el que concentra un mayor índice equivalente al 14,6%, esto corresponde al 35% del total de los estudiantes que desertan de la institución. Para analizar el grado de adaptación del estudiante al ambiente académico y social de la universidad, como una de las causas asociadas a la deserción temprana (Ministerio de Educación Nacional, 2009, p.25) en la educación superior, se encontró que en promedio el 72% de los estudiantes que ingresan a la universidad no han tenido experiencia en instituciones de educación superior, el 77% no ha tenido experiencia laboral y el 88,30% manifiesta que las matemáticas en el bachillerato, no son asignaturas de su preferencia. Con esta consideración la Universidad, creó el proyecto Enlace bachillerato- universidad, de igual forma implementó las tutorías a estudiantes y el programa de consejerías.

El Proyecto Enlace se creó en el año 2002, dirigido a los estudiantes de grado 11 de los colegios, éste proyecto permite a los estudiantes conocer la Universidad, los programas de su interés como estudiantes regulares durante un semestre en último año de colegio, así como el ambiente y proyección específicos de las carreras, aclarar dudas a través de contacto personal con estudiantes, profesores y directivos de la Universidad a la vez que le permite profundizar en sus intereses y habilidades.

La Tabla 4 muestra el comportamiento del Proyecto Enlace entre 2002 y 2012. De 641 participantes, 185 se matricularon en la Universidad, lo que equivalente al 29%.

Tabla 3. Parámetros obtenidos en el proceso de calibración.

Confiabilidad	Separación	Coeficiente <i>Alfa de Cronbach</i>	Porcentaje de varianza explicada		Intervalo de variación de la correlación entre dos ítems
			Por las Medidas	Contraste con el primer componente	
0,70	1,55	0,37	22,9	2,2	-0,19 a 0,16

Tabla 4. Matriculados por período, proyecto enlace2002 IIIa 2012 III.

	Participan	Matriculan	Matriculan /participan	Matrícula por año
2002 III	19	7	37%	7
2003 I	8	5	63%	6
2003 III	13	1	8%	
2004 I	14	3	21%	6
2004 III	11	3	27%	
2005 I	16	1	6%	10
2005 III	18	9	50%	
2006 I	15	2	13%	16
2006 III	34	14	41%	
2007 I	44	4	9%	29
2007 III	47	25	53%	
2008 I	5	0	0%	33
2008 III	95	33	35%	
2009 I	15	5	33%	24
2009 III	111	19	17%	
2010 I	8	2	25%	14
2010 III	48	12	25%	
2011 I	3	1	33%	21
2011 III	62	20	32%	
2012 I	3	1	33%	19
2012 III	52	18	35%	
<b>TOTAL</b>	<b>641</b>	<b>185</b>	<b>29%</b>	<b>185</b>

Es de resaltar la calidad y altos logros académicos obtenidos por los estudiantes que participan en el proyecto, adicional al compromiso que asumen los Colegios y padres de familia para que los estudiantes puedan culminar con éxito el grado 11 y cumplir con todas las actividades de la Universidad.

Consistentemente con el interés en el acercamiento del bachillerato y la universidad, para integrar los estudiantes admitidos por cualquiera de los tipos de

ingreso a la Universidad (no solo del Proyecto Enlace) y en razón de la heterogeneidad de los admitidos (Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano, 2011, p.143), la asignatura de Matemáticas Básicas se ofrece en la fundamentación básica, a los programas académicos de Biología Marina, Biología Ambiental, Ingeniería de Alimentos, Ingeniería Química, Ingeniería de Sistemas, Ingeniería Industrial, Publicidad, Diseño Industrial, Comercio Internacional, Administración de Empresas, Administración de Empresas Agropecuarias, Mercadeo, Contaduría, Economía, Tecnología en Robótica y Automatización, y Tecnología en gestión de exportaciones e importaciones. El contenido programático del curso, donde se detallan los objetivos de formación, los dominios conceptuales y la bibliografía empleada, se encuentran publicados en el micro sitio del Departamento de Ciencias Básicas<sup>9</sup>. Como parte de las estrategias pedagógicas diseñadas para este curso, dos profesores de tiempo completo del área de matemáticas con experiencia en la educación media, elaboraron un texto guía que desarrolla los temas conforme a las características particulares de los estudiantes que toman dicho curso (Ocaña & Pérez, 2010).

Desde el periodo lectivo de 2007 II, se hace seguimiento a los estudiantes que aprobaron, reprobaron o perdieron por fallas<sup>10</sup>.

<sup>9</sup>El contenido programático de Matemáticas Básicas se puede consultar en: [http://www.utadeo.edu.co/files/collections/documents/field\\_attach\\_ed\\_file/syllabus\\_matematicas\\_basicas\\_2010.pdf](http://www.utadeo.edu.co/files/collections/documents/field_attach_ed_file/syllabus_matematicas_basicas_2010.pdf)

<sup>10</sup> Por año se consideran tres periodos lectivos: dos de 16 semanas y uno de 8 semanas con carácter inter-semestral.

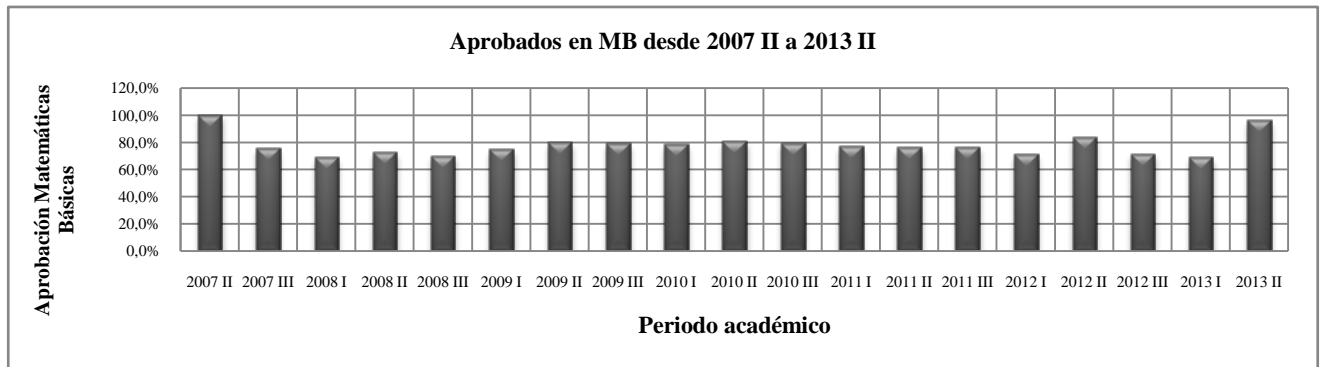


Figura 3. Porcentajes de aprobación de matemáticas Básicas entre 2007 II y 2013 III.

Con la base de datos extraída del Sistema Integrado de Información Académica SIIA, se presenta la Fig. 3, que muestra la evolución del porcentaje de aprobación en los cursos de Matemáticas Básicas entre los periodos 2007 II y 2013 II.

En el documento Análisis descriptivo del desempeño de los estudiantes en las asignaturas del Departamento de Ciencias Básicas desde 2001 I a 2009 II, producto del proyecto de investigación: la deserción en la Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano y su relación con la enseñanza de las ciencias básicas,<sup>11</sup> se obtuvieron entre otras las siguientes conclusiones:

- Se revela que las notas definitivas de los estudiantes que cursaron Matemáticas Básicas y luego Pensamiento Matemático tienen prácticamente el mismo aspecto de las de los estudiantes que validaron la asignatura, porque sus condiciones de entrada eran suficientes y con las notas definitivas de los que homologaron<sup>12</sup> Matemáticas Básicas, habiendo cursado esta

materia en otra universidad. La diferencia encontrada está en el promedio de las notas siendo mayor el promedio de los estudiantes que cursaron Matemáticas Básicas en la Tadeo.

- Uno de los propósitos de Matemáticas Básicas ha sido trabajar sobre la apreciación que los estudiantes tienen de las matemáticas procurando disminuir la reprobación por fallas. Los estudiantes que cursaron Matemáticas Básicas y Pensamiento Matemático fallan en promedio 4,5 clases, mientras que quienes homologaron o validaron Matemáticas Básicas tienen en Pensamiento Matemático un promedio en fallas de 7,9 clases, que equivale a más de una semana de ausencia. Cabe anotar que en estas observaciones siempre se tienen en cuenta los estudiantes que completan el número máximo de fallas para reprobador el curso.

- Mediante un *t-test* se verificó que sí existe diferencia significativa entre el promedio de fallas de los estudiantes que cursan Matemáticas Básicas y Pensamiento Matemático y el promedio de fallas de los alumnos que homologaron o validaron Matemáticas Básicas y luego cursaron Pensamiento Matemático, ratificando así que tiene un efecto positivo cursar Matemáticas Básicas porque el ausentismo en Pensamiento Matemático es menor para estos estudiantes.

<sup>11</sup>Proyecto financiado por la Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano con código 212-05-09 que tenía en calidad de investigador principal a Sandra Patricia Barragán Moreno.

<sup>12</sup>El artículo 9 del reglamento estudiantil prevé que las asignaturas cursadas en otra institución de educación superior nacional o extranjera, deben ser sometidas a estudio de homologación antes del inicio del periodo académico correspondiente, previa presentación de la documentación oficial que las soporta (Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano, 2008, p. 10). La homologación de asignaturas se hace presentando la documentación que acredita que el estudiante cursó la asignatura en otra institución y la aprobó; mientras que, la validación, se realiza mediante el Examen de clasificación.

- En 2008 se decidió incluir como prerrequisito de Química General, el curso de Matemáticas Básicas; en este momento también se diseñó una prueba de validación considerando que los estudiantes que tuvieran los conocimientos suficientes también pudieran validar este curso. Mediante un *t-test* se corroboró que existe diferencia significativa entre los estudiantes que cursan Matemáticas Básicas y luego Química General, frente a los que homologan o validan Matemáticas Básicas.

### 2.3. Componente de servicios académicos:

La Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano con el fin de disminuir los índices de deserción y aunar esfuerzos en pro del cumplimiento de la meta de los estudiantes que ingresan a sus programas ha implementado diferentes acciones de refuerzo académico, de las cuales se destacan las consejerías y las tutorías:

El programa de consejerías se define como un proceso de acompañamiento que se brinda a los estudiantes de pregrado por un grupo de consejeros (profesores y funcionarios), que tiene como objetivos respaldar la formación integral de los estudiantes, facilitar su proceso de adaptación a la vida universitaria y mejorar su desempeño académico.

Tiene como supuesto fundamental la construcción de una relación de confianza entre el consejero y el estudiante a fin de que este último vea en la consejería un recurso válido para la toma de decisiones que comprometan su formación académica.

El programa de consejerías está dirigido inicialmente a todos los estudiantes que ingresaron por primera vez a la Universidad durante el período actual y el período inmediatamente anterior, así mismo, a los estudiantes antiguos que tengan un promedio acumulado igual o inferior a 3,0. Cada uno de ellos tendrá un consejero asignado.

Entre las funciones del consejero se encuentra remitir a los tutores respectivos aquellos estudiantes que tengan dificultades tanto académicas como metodológicas y remitir al área de apoyo pertinente a los estudiantes que así lo requieran (servicio médico, psicológico, orientación profesional, entre otros). Así mismo, el consejero debe informar a la Decanatura del Programa sobre los estudiantes que se encuentren en riesgo de deserción, por causas académicas y/o no académicas, para que ésta explore opciones de apoyo y servir de vínculo entre la Universidad, el estudiante y su familia o acudiente, para incrementar las posibilidades de su supervivencia académica.

Adicionalmente, el consejero indaga sobre las causas del retiro de asignaturas e informa a la Decanatura del Programa con el fin de que se tomen las medidas preventivas y correctivas del caso y previene la cancelación del periodo académico, analizando los motivos y brindando alternativas para la solución de los problemas expuestos por el estudiante. En la Tabla 5 se resumen los estudiantes atendidos en dicho programa.

Las tutorías son el acompañamiento académico del estudiante de pregrado y posgrado por parte de los profesores y tienen como objetivo orientar y atender inquietudes académicas del estudiante mediante la atención personalizada.

En la Universidad se ha dedicado a tutorías, un promedio anual de 29.951 horas, según el registro en plan de actividades profesoraes, así mismo la asistencia de los estudiantes a las tutorías ha ido incrementándose en los últimos periodos académicos lo que se puede observar en la Fig. 4.

Las asignaturas con mayor número de tutorías registradas en el módulo de tutorías<sup>13</sup> entre 2011 y 2013 son:

<sup>13</sup>Este módulo fue desarrollado en el proyecto financiado por la Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano con código 212-05-09

Matemáticas Básicas, Geometría Descriptiva II y I, Pensamiento Matemático, Cálculo, Cálculo Diferencial, Cálculo Vectorial y Estadística Inferencial.

Tabla 5. Número de estudiantes incluidos en el programa de consejerías.

Tipo de estudiante	2010 I	2010 III	2011 I	2011 III	2012 I	2012 III
Primer período	1329	1213	1251	994	623	1084
Segundo período	743	1170	1178	1395	607	874
Bajo rendimiento	749	405	431	445	281	287
Orden decano		12	9	267	293	264
Estudiante antiguo			829	1481	795	1106
Total estudiantes	2821	2800	3698	4582	2599	3615

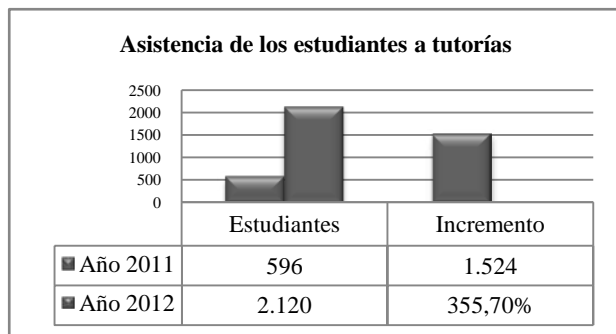


Figura 4. Asistencia a tutorías por parte de los estudiantes en 2011 y 2012.

### 3. Incidencia de las actividades de retención.

Para el análisis de la incidencia de las actividades propuestas en cada uno de los componentes se estudió una base de datos con la que se caracterizan los estudiantes que ingresaron a la Universidad en las cohortes los períodos lectivos 2011 I y 2012 I y su retención un año después del periodo de ingreso. La clasificación de la población respecto a su vinculación con el curso de Matemáticas Básicas, se puede observar en la Tabla 6.

Tabla6. Frecuencias relativas para la vinculación al curso de Matemáticas Básicas.

Clasificación	2011 I	2011 III	2012 I	2012 III
---------------	--------	----------	--------	----------

que tenía como investigador principal a Sandra Patricia Barragán Moreno.

Total de estudiantes en el estudio	1.496	1.057	1.071	1.064
Cursaron	41%	41%	49%	40%
Homologaron	3%	2%	0%	2%
Validaron	48%	42%	38%	50%
No presentaron	8%	14%	13%	8%

Las frecuencias de inscripción a los programas académicos de los estudiantes matriculados en los periodos 2011 I, 2011 III, 2012 I y 2012 III, se detallan en el Anexo I. De la misma manera, frecuencias absolutas para la distribución de la vinculación al curso de Matemáticas Básicas, por programa académico de acuerdo a la clasificación: Cursaron Matemáticas Básicas, homologaron, validaron o no presentaron, se relacionan en el Anexo II. Las frecuencias para retirados, se recopilan en el Anexo III, conforme a la clasificación mencionada. Es de resaltar que, del total de estudiantes que no presentaron el examen de clasificación en matemáticas y que no cursaron la asignatura se encuentran retirados el 18%; siendo el periodo de 2012 III, el que presenta el mayor índice de retiro con un 24%. De los estudiantes que cursaron la asignatura de Matemáticas Básicas en promedio se retiró el 10%, de los estudiantes que homologaron se retiró el 5% y de los estudiantes que validaron presentan en promedio un retiro del 8%.

De los estudiantes que cursaron Matemáticas Básicas, homologaron o validaron, el 79,4% tiene aprobada la asignatura, el 15% la reprobó y el 6% perdió por fallas. De los estudiantes que aprobaron la asignatura el 7% en promedio se retira, mientras que los estudiantes que perdieron por fallas el 35% se retira de la universidad.

Para referenciar las notas obtenidas en el curso de Matemáticas Básicas se empleó el resultado del examen de estado denominado SABER 11, que se aplica a los estudiantes que finalizan su bachillerato centrándose en la evaluación por competencias definida como un “saber en contexto”, lo que implica

movilizar conocimientos y habilidades hacia la actuación en una situación concreta.

El examen consta de un núcleo común de ocho pruebas, una prueba de profundización y una interdisciplinar. Los puntajes alcanzados en cada una de las pruebas del núcleo común se presentan en una escala de 0 a 100 puntos aproximadamente (a partir de la aplicación de abril de 2004, el puntaje se asigna con dos decimales), siendo 0 el puntaje más bajo y 100 el más alto. En cada prueba del núcleo común, el estudiante obtiene dos tipos de resultados uno cuantitativo, denominado puntaje que está dado en una escala 1 a 10 y otro cualitativo denominado desempeño. Para la prueba de matemáticas, los componentes son: aleatorio, geométrico – métrico y numérico – variacional. En el Anexo IV, se diagrama la composición del examen respecto al núcleo básico y a la componente flexible (Borrero, 2009, p.32).

El examen también evalúa competencias propias de cada disciplina, los resultados se presentan de forma cuantitativa en una escala de 0 a 10 y de desempeño, en una escala de: I para bajo; II para medio y III para alto. Para la prueba de matemáticas las competencias a evaluar son: comunicación, razonamiento y solución de problemas.

Es por esto que las Tablas 7 y 8 relacionan los rangos de los puntajes en el examen SABER 11, de los estudiantes que ingresan en las cohortes 2011 I y 2012 I, respectivamente<sup>14</sup>.

Tabla7. Distribución por puntaje en matemáticas en SABER 11 para cohorte 2011 I.

Rango puntaje en matemáticas en SABER 11	Categoría			
	Estudiando	Retirados	Migración Interna	Graduados
(0,20]	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%

<sup>14</sup>Los porcentajes se calcularon sobre el total de estudiantes en su mismo rango, es decir que la lectura de las Tablas 7 y 8 es horizontal.

(20,30]	75,0%	25,0%	0,0%	0,0%
(30,40]	78,6%	17,1%	3,4%	0,9%
(40,50]	81,6%	14,3%	3,7%	0,5%
(50,60]	87,9%	10,4%	1,4%	0,4%
(60,70]	90,9%	6,5%	2,6%	0,0%
(70,80]	84,1%	11,1%	4,8%	0,0%
(80,90]	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%
(90,100]	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
<b>Totales</b>	<b>85,7%</b>	<b>11,4%</b>	<b>2,6%</b>	<b>0,3%</b>

Tabla8. Distribución por puntaje en matemáticas en SABER 11 para cohorte 2012 I.

Rango puntaje en matemáticas en SABER 11	Categoría			
	Estudiando	Retirados	Migración Interna	Graduados
(0,20]	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
(20,30]	93,8%	6,3%	0,0%	0,0%
(30,40]	77,4%	22,6%	0,0%	0,0%
(40,50]	84,9%	13,8%	1,3%	0,0%
(50,60]	90,6%	8,2%	1,2%	0,0%
(60,70]	89,4%	10,6%	0,0%	0,0%
(70,80]	84,4%	15,6%	0,0%	0,0%
(80,90]	80,0%	20,0%	0,0%	0,0%
(90,100]	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
<b>Totales</b>	<b>87,8%</b>	<b>11,4%</b>	<b>0,8%</b>	<b>0,0%</b>

La media para el puntaje en matemáticas en SABER 11 para los estudiantes que ingresan en la cohorte 2011 I es de 53,12 puntos y para 2012 I es de 54,16; por otra parte, la media para la nota obtenida en el curso de Matemáticas Básicas para estos mismos estudiantes son 3,2 y 3,0, respectivamente<sup>15</sup>.

Para correlacionar las notas obtenidas por los estudiantes en Matemáticas Básicas y en el puntaje del SABER 11<sup>16</sup>, en Matemáticas,

<sup>15</sup>El reglamento estudiantil prevé en el Artículo 30, que la escala de calificaciones es de cero punto cero (0.0) a cinco punto cero (5.0), con fracciones hasta de una décima. Además, indica que para aprobar una asignatura de los Programas Académicos ofrecidos por la Universidad, la calificación mínima es tres punto cero (3.0). (Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano, 2008, p. 21)

<sup>16</sup>Las cadenas de respuestas obtenidas en el examen de estado SABER 11 se procesan con el Modelo de Rasch (Pardo, 2001, pp.



inicialmente se indagó sobre una asociación lineal, sin embargo la correlación encontrada es positiva pero débil; por esto se hizo un análisis para determinar la densidad en cada uno de los cuadrantes fundamentados en las medias para la retención y los retirados un año después de ingreso a las cohortes 2011 I y 2012 I. En las Fig. 5 y 6, cada punto corresponde a un estudiante retenido, vinculando su puntaje en SABER 11 y su nota en Matemáticas Básicas. Las rectas verticales representan las medias para los puntajes y las horizontales para las medias para las notas.

Complementando la Fig. 5, en la Tabla 9, se resumen las frecuencias para los 547 estudiantes retenidos de 2011 I que cursaron Matemáticas Básicas.

De la misma manera se incluye la Tabla 10, para los 468 estudiantes retenidos de 2012 I que cursaron Matemáticas Básicas.

Para los 53 estudiantes retirados de 2011 I, se elaboraron la Fig. 7 y la Tabla 11; para 48 estudiantes retirados de 2012 I se cuenta con la Fig. 8 y la Tabla 12.

Tabla 9. Frecuencias en la ubicación de los estudiantes retenidos para 2011 I, respecto a las medias del puntaje y la nota en Matemáticas Básicas.

	Nota menor a 3,2	Nota mayor o igual a 3,2
<b>Puntaje menor a 53,12</b>	124	134
<b>Puntaje mayor o igual a 53,12</b>	90	199
<b>Totales</b>	214	333

Tabla 10. Frecuencias en la ubicación de los estudiantes retenidos para 2012 I, respecto a las medias del puntaje y la nota en Matemáticas Básicas.

	Nota menor a 3,0	Nota mayor o igual a 3,0
<b>Puntaje menor a 54,16</b>	126	121
<b>Puntaje mayor o igual a 54,16</b>	70	151
	196	272

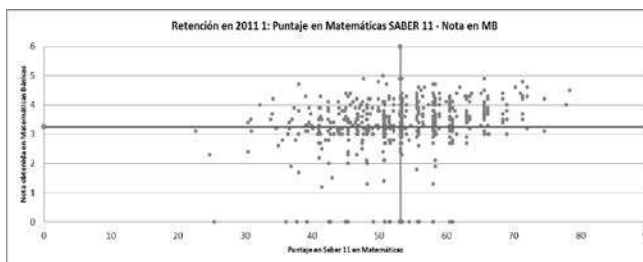


Figura 5. Ubicación de los estudiantes retenidos para 2011 I, respecto a las medias del puntaje y la nota en Matemáticas Básicas.

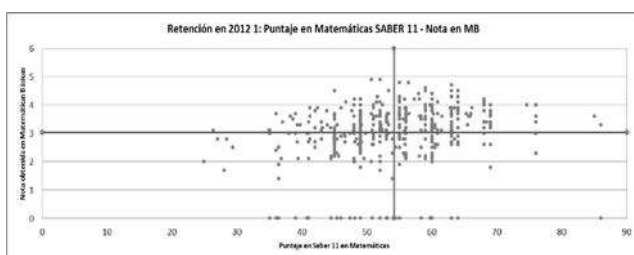


Figura 6. Ubicación de los estudiantes retenidos para 2012 I, respecto a las medias del puntaje y la nota en Matemáticas Básicas.

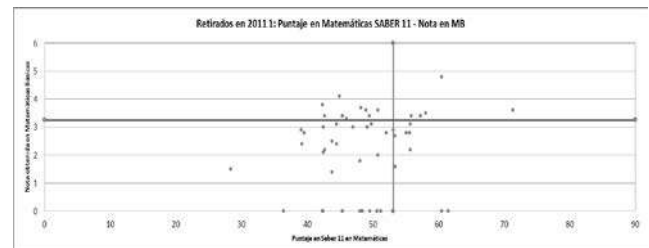


Figura 7. Ubicación de los estudiantes retirados para 2011 I, respecto a las medias del puntaje y la nota en Matemáticas Básicas.

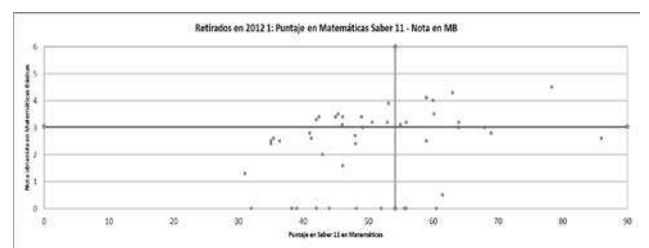


Figura 8. Ubicación de los estudiantes retirados para 2012 I, respecto a las medias del puntaje y la nota en Matemáticas Básicas.

Tabla 11. Frecuencias en la ubicación de los estudiantes retirados para 2011 I, respecto a las medias del puntaje y la nota en Matemáticas Básicas.

	Nota menor a 3,2	Nota mayor o igual a 3,2
<b>Puntaje menor a 53,12</b>	29	10
<b>Puntaje mayor o igual a 53,12</b>	9	5
<b>Totales</b>	38	15

15-19), la misma técnica empleada en la Tadeo para calibrar el instrumento del examen de clasificación.

Tabla12. Frecuencias en la ubicación de los estudiantes retirados para 2012 I, respecto a las medias del puntaje y la nota en Matemáticas Básicas.

	Nota menor a 3,0	Nota mayor o igual a 3,0
<b>Puntaje menor a 54,16</b>	21	10
<b>Puntaje mayor o igual a 54,16</b>	9	8
	30	18

Se encontraron 109 retirados de 2011 I que no cursaron Matemáticas Básicas cuyo puntaje es menor a la media; también se encontraron, 61 con puntaje superior o igual a la media. Para 2012 I, se encontraron 37 estudiantes con puntaje menor que la media y 37 con puntaje mayor o igual a la media, que se retiran.

#### 4. Resultados.

Con el convencimiento de la importancia de una autoevaluación permanente se ha registrado que desde el año 2008 se redujo la deserción temprana en 7,86% en primer semestre, lo que puede asociarse con la intervención desde diferentes frentes en cada uno de los componentes para la retención estudiantil. En ese orden de ideas, se destacan como resultados:

Se retiene el 73% de los estudiantes del Proyecto Enlace que registran matrícula en la Tadeo; el 9% de dicho proyecto ya se encuentra graduado de la carrera seleccionada, el 2% está realizando el proyecto de grado y el 62% se encuentra cursando su carrera actualmente.

Se retiraron 326 estudiantes de la cohorte de 2011 I que no cursaron Matemáticas Básicas (homologaron, validaron o su pensum no la requiere) y con media en el puntaje en matemáticas en SABER 11 inferior a 53,12 y 409 con la misma

característica pero con media mayor o igual a 53,12. Para 2012 I, se retiraron 215 estudiantes que no cursaron esta materia y que tenían una media en el puntaje menor a 54,16 y 257 mayor o igual a 54,16.

Cursar la asignatura de Matemáticas Básicas ha incidido positivamente en los cursos que la tienen como prerrequisito, en dos dimensiones: ha fomentado la autonomía y la autorregulación porque los estudiantes que la toman registran menor índice de fallas frente a quienes no la toman y ha propendido por el aumento del logro académico.

Con base en la evidencia cuantitativa y cualitativa, la Tadeo ha consolidado a los grupos de profesores y funcionarios que investigan tanto la evaluación como la retención estudiantil dinamizando los sistemas de monitoreo de las estrategias y proyectos existentes así como un sistema de alertas tempranas que permitan disminuir el índice de deserción a un dígito en los primeros semestres, facilitando tiempo y presupuesto a los grupos mencionados.

#### 5. Conclusiones.

El Proyecto Enlace que permite a los estudiantes de bachillerato tener experiencia en el ambiente de la Universidad, disminuye la posibilidad de la deserción de los estudiantes por falta de adaptación al ambiente universitario tanto en lo académico como en lo social.

Un gran número de estudiantes que ingresan a la universidad presentan dificultades en el área de matemáticas, tan sólo

lo el 20% de estudiantes valida por examen de clasificación, estableciéndose su

aprobación como un derrotero para la permanencia estudiantil.

La implementación del Examen Clasificador de Matemáticas Básicas y la propuesta pedagógica y metodológica de la asignatura Matemáticas Básicas, han conducido a que los estudiantes muestren mayor constancia y desempeño en las asignaturas que la tienen como prerrequisito.

El puntaje en la prueba de matemáticas en el examen SABER 11 no es un predictor directo en la permanencia de los estudiantes, la intervención permitió reforzar los conocimientos básicos de aritmética y álgebra básica; el estudio del periodo 2012 I muestra que para los estudiantes con puntajes menores a 54,16, cerca del 51% obtienen notas inferiores a 3,0 requiriendo mayor refuerzo en tutorías y observación de la asistencia a las clases de Matemáticas Básicas, mientras que para estudiantes con puntajes superiores solo el 32% lo precisa.

Del estudio para estudiantes retirados del periodo 2012 III, se obtuvo que el 66% de estos estudiantes no presentaron el Examen de Clasificación de Matemáticas Básicas, no homologaron y tampoco cursaron la asignatura; el 34% de los estudiantes retirados estuvo vinculado a la asignatura de Matemáticas Básicas y de estos, el 63% registró notas inferiores a 3,0 en la asignatura de Matemáticas Básicas, de modo que cursar la Matemáticas Básicas o demostrar conocimientos básicos en esta área permiten mejorar las posibilidades de permanencia en la Universidad.

Anexo I. Frecuencias absolutas de matrículas de los períodos lectivos 2011 I, 2011 III, 2012 I y 2012 III.

PROGRAMA ACADÉMICO	2011 I	2011 III	2012 I	2012 III
Administración de Empresas	38	41	21	40
Economía	27	17	25	18
Contaduría Pública	76	77	26	74
Comercio Internacional	96	71	76	44
Mercadeo	51	37	35	51
Administración de Sistemas de Información				
Administración de Empresas Agropecuarias			3	
Tecn. Gestión del Transporte	14	15		13
Tecn. Gestión Exportaciones - Importaciones	32	32		18
<b>TOTAL FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICO - ADMINISTRATIVAS</b>	<b>334</b>	<b>290</b>	<b>186</b>	<b>258</b>
Relaciones Internacionales	31	22		19
Derecho	45	35	18	36
Ciencia Política y Gobierno		5	8	7
Comunicación Social - Periodismo	45	41	70	50
Cine y Televisión (Programa Nuevo)				
Tecn. en Producción Radial	16	6		6
Tecn. en Cine y Televisión	56	40		43
<b>TOTAL FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES</b>	<b>193</b>	<b>149</b>	<b>96</b>	<b>161</b>
Biología Marina	39	23	32	22
Biología Ambiental	16	10	31	19
Biología Vegetal				
Ingeniería de Alimentos	13	5	6	7
Ingeniería Química	114	68	135	110
Ingeniería Industrial	26	40	41	47
Ingeniería de Sistemas	19	10	13	10
Tecn. en Robótica y Automatización Industrial	10	6		10
Tecn. Logist. Alimentos Perecederos				
Tecn. Pos cosecha Comer. de Flores, Frutas y Hort.				
Tecn. Aseg. Calidad Analítica				
<b>TOTAL FACULTAD DE CIENCIAS NATURALES</b>	<b>237</b>	<b>162</b>	<b>258</b>	<b>225</b>
Publicidad	167	107	129	84
Arquitectura (antes Arquitectura de Interiores)	50	38	69	58
Diseño Gráfico	194	109	140	94
Diseño Industrial	182	128	161	99
Artes Plásticas (antes Bellas Artes)	20	11	32	23
Tecn. en Realización Audiovisuales y Multimedia	63	25		30
Tecn. en Producción de Imagen Fotográfica	50	38		32
Tecn. en Producción Digital para Medios Impresos y Electrónicos				
Tecn. en Representación de la Arquitectura	6			
<b>TOTAL FACULTAD DE ARTES y DISEÑO</b>	<b>732</b>	<b>456</b>	<b>531</b>	<b>420</b>
<b>TOTAL PREGRADO BOGOTÁ</b>	<b>1.496</b>	<b>1.057</b>	<b>1.071</b>	<b>1.064</b>

Anexo II. Distribución por vinculación al curso de Matemáticas Básicas para 2011 I, 2011 III, 2012 I y 2012 III.

PROGRAMA ACADÉMICO	2011 I				2011 III				2012 I				2012 III			
	CURSADA	HOMOLOGADA	NO PRESENTO	VALIDADA	CURSADA	HOMOLOGADA	NO PRESENTO	VALIDADA	CURSADA	HOMOLOGADA	NO PRESENTO	VALIDADA	CURSADA	HOMOLOGADA	NO PRESENTO	VALIDADA
Administración de Empresas	28	6	2	2	25	10	4	2	16		1	4	29	8		3
Economía	17	4	1	5	7	5	1	4	21			4	14		3	1
Contaduría Pública	64	1	3	8	54		10	13	23		1	2	71	1	2	
Comercio Internacional	74	10	6	6	45	1	10	15	64		6	6	27		8	9
Mercadeo	46		2	3	28		3	6	26		2	7	42		7	2
Administración de Sistemas de Información																
Administración de Empresas Agropecuarias									3							
Tecn. Gestión del Transporte	2		12		6		9						2		11	
Tecn. Gestión Exportaciones - Importaciones	21	5	2	4	25		3	4					16		1	1
<b>TOTAL FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICO - ADMINISTRATIVAS</b>	<b>252</b>	<b>26</b>	<b>28</b>	<b>28</b>	<b>190</b>	<b>16</b>	<b>40</b>	<b>44</b>	<b>153</b>		<b>10</b>	<b>23</b>	<b>201</b>	<b>9</b>	<b>32</b>	<b>16</b>
Relaciones Internacionales	1		30				22								19	
Derecho			45				35					18			36	
Ciencia Política y Gobierno					5				5		3		4		3	
Comunicación Social - Periodismo			45		1		40		1		69				50	
Tecn. en Producción Radial			16				6								6	
Tecn. en Cine y Televisión	2		54				40								43	
<b>TOTAL FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES</b>	<b>3</b>		<b>190</b>		<b>6</b>		<b>143</b>		<b>6</b>		<b>90</b>		<b>4</b>		<b>157</b>	
Biología Marina	31	2	3	3	17		2	4	22		1	9	14		2	6
Biología Ambiental	12	3		1	7		2	1	24		1	6	15			4
Biología Vegetal																
Ingeniería de Alimentos	9		2	2	4			1	5			1	5			2
Ingeniería Química	80	2	2	30	42		2	24	90			45	81		3	26
Ingeniería Industrial	21	1		4	22		2	16	31		2	8	33		8	6
Ingeniería de Sistemas	13	3	2	1	4		3	3	9		1	3	7			3
Tecn. en Robótica y Automatización Industrial	7	1		2	5			1					8		2	
Tecn. Logist. Alimentos Perecederos																
Tecn. Pos cosecha Comer. de Flores, Frutas y Hort.																
Tecn. Aseg. Calidad Analítica																
<b>TOTAL FACULTAD DE CIENCIAS NATURALES</b>	<b>173</b>	<b>12</b>	<b>9</b>	<b>43</b>	<b>101</b>		<b>11</b>	<b>50</b>	<b>181</b>		<b>5</b>	<b>72</b>	<b>163</b>		<b>15</b>	<b>47</b>
Publicidad	111	11	25	20	61	8	18	20	77		40	12	11	10	50	13
Arquitectura (antes Arquitectura de Interiores)	2		47	1			38				69				58	
Diseño Gráfico	2		187	5	5		104		1		139				94	
Diseño Industrial	62		104	16	74	1	18	35	105		25	31	46		40	13
Artes Plásticas (antes Bellas Artes)			20				11				32				23	
Tecn. en Realización Audiovisuales y Multimedia	3		60				25								30	
Tecn. en Producción de Imagen Fotográfica			50				38								32	
Tecn. en Producción Digital para Medios Impresos y Electrónicos																
Tecn. en Representación de la Arquitectura	1		5													
<b>TOTAL FACULTAD DE ARTES y DISEÑO</b>	<b>181</b>	<b>11</b>	<b>498</b>	<b>42</b>	<b>140</b>	<b>9</b>	<b>252</b>	<b>55</b>	<b>183</b>		<b>305</b>	<b>43</b>	<b>57</b>	<b>10</b>	<b>327</b>	<b>26</b>
<b>TOTAL PRÉGRADO BOGOTÁ</b>	<b>609</b>	<b>49</b>	<b>725</b>	<b>113</b>	<b>437</b>	<b>25</b>	<b>446</b>	<b>149</b>	<b>523</b>		<b>410</b>	<b>138</b>	<b>425</b>	<b>19</b>	<b>531</b>	<b>89</b>

Anexo III. Distribución de retirados por vinculación al curso de Matemáticas Básicas para 2011 I, 2011 III, 2012 I y 2012 III.

AÑO	CURSARON	HOMOLOGARON	VALIDARON	APROBARON	REPROBARON	PÉRDIDA POR FALLAS	RETIRADOS
2011 I	609	49	113	635	91	45	59
2011 III	437	25	149	508	68	35	56
2012 I	523	0	138	481	141	39	63
2012 III	425	19	89	422	82	29	68

AÑO	NO PRESENTARON	RETIRADOS	%
2011 I	725	111	15%
2011 III	446	85	19%
2012 I	410	59	14%
2012 III	531	130	24%

AÑO	APROBARON	RETIRADOS	%
2011 I	635	27	4%
2011 III	508	33	6%
2012 I	481	36	7%
2012-3	422	39	9%

AÑO	CURSARON	RETIRADOS	%
2011 I	609	53	9%
2011 III	437	44	10%
2012 I	523	48	9%
2012 III	425	58	14%

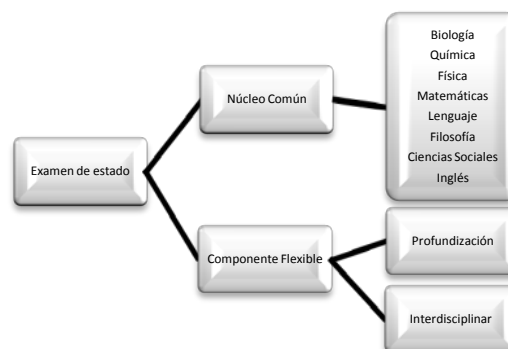
AÑO	REPROBARON	RETIRADOS	%
2011-1	91	18	20%
2011-3	68	10	15%
2012-1	141	15	11%
2012-3	82	16	20%

AÑO	HOMOLOGARON	RETIRADOS	%
2011 I	49	2	4%
2011 III	25	1	4%
2012 I	0	0	
2012 III	19	2	11%

AÑO	PÉRDIDA POR FALLAS	RETIRADOS	%
2011-1	45	14	31%
2011-3	35	13	37%
2012-1	39	12	31%
2012-3	29	13	45%

AÑO	VALIDARON	RETIRADOS	%
2011 I	113	4	4%
2011 III	149	11	7%
2012 I	138	15	11%
2012 III	89	8	9%

Anexo IV. Composición del examen de estado SABER 11 respecto al núcleo común y al componente flexible.



## Referencias Bibliográficas:

- Angoff, W. (1993). Perspectives on Differential Item Functioning Methodology . En P. Holland, & H. Wainer, *Differential Item Functioning* (págs. 3-23). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Barragán, S. (2013). Respuestas omitidas: examen de Matemáticas Básicas, Universidad Jorge Tadeo Lozano. *Revista Mutis*, 3(1), 69-85.
- Bogoya, D. (2006). Evaluación Educativa en Colombia. *Seminario Internacional de Evaluación* (págs. N1-N27). Cartagena: ICFES.
- Borrero, M. P. (2009). El examen de estado de educación media en Colombia. Evolución y tensiones que han marcado desarrollo. *Revista internacional Magisterio. Educación y pedagogía*, 1(36), 30 - 36.
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Deserción estudiantil en la educación superior colombiana. Metodología de seguimiento, diagnóstico y elementos para su prevención*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.
- Ocaña, A., & Pérez, M. (2010). *Matemáticas Básicas*. Bogotá: Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano.
- Pardo, C. (2001). El modelo de Rasch: una alternativa para la evaluación educativa en Colombia. *Acta colombiana de Psicología*, 1(5), 9 - 21.
- Swail, W., Redd, K., & Perna, L. (2003). *Retaining minority students in higher education: A framework for success*. San Francisco: ASHE-ERIC Higher Education Report: Jossey- Bass.
- Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano. (2008). *Reglamento Estudiantil*. Bogotá: Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano.
- Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano. (2011). *Proyecto educativo institucional*. Bogotá: Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano.
- Wright, B., & Stone, M. (1998). *Diseño de mejores pruebas*. México: Ceneval.

## INTEGRACIÓN ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE INGENIERÍA DE PRIMER AÑO CON APOYO DE UN CURSO DE MÉTODOS DE ESTUDIO

Línea Temática: Prácticas para la reducción del abandono. Acceso, integración y planificación

PAINEPÁN, Beatriz

KUHNE, Walter,

MATUS, Omar,

SAAVEDRA, María Luisa

Universidad de Santiago de Chile  
Chile

[beatriz.painepan@usach.cl](mailto:beatriz.painepan@usach.cl)

**Resumen.** La integración académica de los alumnos universitarios de primer año es un aspecto a trabajar para apoyar la adaptación y retención de los estudiantes. A partir de la experiencia 2012 de un curso de Métodos de Estudios para primer año de Ingeniería de la Universidad de Santiago de Chile se presentan los resultados de los estudiantes relacionados con los datos de abandono y retención de los alumnos en el segundo año de Universidad. En relación a estos resultados se reflexiona sobre el aporte de este tipo de actividad. También se presentan y comparan los resultados del primer y segundo año de realización del curso (generación 2012 y 2013) en resultados parciales de la aplicación del test del canal preferencial de recepción de información de la Programación Neuro Lingüística (PNL) y del test de los estilos de aprendizaje de Kolb. Estos antecedentes permiten caracterizar a la población de ingreso a la Universidad en aspectos que no son medidos o considerados en los procesos de admisión a nivel universitario y los resultados obtenidos pueden aportar para generar propuestas de intervención temprana de índole personal o grupal que permitan apoyar a los estudiantes en su desempeño académico. La intervención se realiza sobre un promedio de 1.100 alumnos cada año y contempla un aporte en conjunto de profesores de matemáticas y psicólogos. Se presenta la experiencia desde la coordinación de los psicólogos que intervienen en las sesiones iniciales del curso con el objetivo de promover la toma de conciencia de los alumnos sobre su estilo de aprendizaje individual y cómo las estrategias para el estudio deben adaptarse al estilo personal para aprender. La propuesta de objetivos y contenidos del curso se fundamenta en la experiencia de Unidad de Promoción de Salud Psicológica desde el año 2009 en la realización de talleres voluntarios y abiertos a todas las carreras y niveles de los alumnos de la Universidad de Santiago de Chile sobre la misma temática. Junto a la experiencia se recogen los aportes teóricos de Ph D Claire Hellen Weinstein considerando el aprendizaje como un proceso complejo de implicancia multifactorial posible de identificar y desarrollar en cada individuo. Es posible discutir y reflexionar sobre la experiencia, teoría, objetivos, metodologías, resultados implicados y las propuestas futuras en relación a esta iniciativa.

**Palabras Clave:** Integración académica, Deserción, Métodos de Estudios.



## 1. Introducción

La Universidad de Santiago de Chile tiene sus orígenes fundacionales en la creación de la Escuela de Artes y Oficios en 1849. Es una universidad estatal con 164 años de trayectoria. En el contexto nacional chileno se destaca por ser una de las tres más antiguas y reconocidas del país. También es reconocida internacionalmente, en el lugar número 21 a nivel latinoamericano en el Ranking QS Top Universities Latin America University 2011, medición internacional que menciona a las 100 mejores instituciones de la región.

Los alumnos de la Universidad de Santiago de Chile al primer semestre 2012 ascendieron a 23.047 (Unidad de Registro Curricular, 2013).

En un estudio realizado por Valdivia (2008) se identificó que 2.302 alumnos provenían de regiones, es decir su lugar de origen era fuera de la ciudad de Santiago y la región Metropolitana. Esta cifra de alumnos representó el 11,31% de los matriculados ese año. La gran mayoría de este grupo provenía de las regiones más cercanas geográficamente (la sexta región con 113 alumnos inscritos, la séptima región con 44 alumnos inscritos y la quinta región con 44 alumnos inscritos).

Alrededor del 70% de los alumnos de la universidad pertenecen a los tres primeros quintiles socio-económicos de la población.

Según un estudio de la Dirección de Estudios y Análisis Institucional (DEADI) del año 2011 referido por Garrido, Arrieta y Vallejos (2012), los alumnos de la Usach que desertan se caracterizan por:

- 68% de sexo masculino y 32% femenino (al ingreso 60% son hombres y 40% mujeres).
- La carrera de ingreso no fue su primera elección.
- Mayor deserción de alumnos de colegios particulares pagados.
- Mayor deserción en alumnos con padres universitarios.
- Mayor deserción en alumnos con puntajes de ingreso más bajos.

- Mayor deserción en alumnos con bajas calificaciones en enseñanza media.

La caracterización previa de los alumnos Usach da cuenta de la relevancia que adquieren las iniciativas de apoyo e intervención institucionales tendientes a favorecer la permanencia de los alumnos y la persistencia en la consecución del título. Además, desde su ingreso, interesa que los alumnos reconozcan la importancia de una buena calidad de vida estudiantil y sobrelleven un buen proceso de adaptación e integración académica y social.

En este contexto institucional se realiza el curso de métodos de estudios para primer año de ingeniería (la segunda versión se realiza durante el año 2013) en un esfuerzo conjunto de la Facultad de Ingeniería y la Unidad de Promoción de la Salud Psicológica perteneciente al Departamento Calidad de Vida del Estudiante.

### 1.1 Antecedentes

#### 1.1.1 Antecedentes Estadísticos

La tasa de deserción de la carrera de ingeniería en la Usach históricamente ha sido alta.

La vacante inicial de alumnos de ingeniería es de 2.000 alumnos por año, vía ingreso mediante PSU u otros ingresos (2012, Unidad de Registro Curricular).

La tasa de retención de los dos primeros años de carrera señala que hasta el ingreso 2009, sólo 7 de 10 alumnos se mantenían en la carrera el 2º año (es decir, en un curso 60 alumnos ingresados, 18 alumnos eran eliminados al segundo año).

La tasa de titulación señala que sólo 4 de un grupo de 10 alumnos que ingresaban juntos se titulaban.

Y el periodo de titulación refiere que sólo 1 de 10 alumnos ingresados juntos se

titula en 6 años que es la duración original de la carrera. La mayoría de los alumnos tardan en promedio 7,5 años en titularse.

En este contexto estadístico se genera el Ciclo Básico de Ingeniería que incluye el curso Desarrollo Personal dictado por psicólogos y el curso Métodos de Estudios con participación parcial de psicólogos, todos ellos coordinados desde la Unidad de Promoción de la Salud Psicológica.

### *1.1.2 Antecedentes Teóricos*

Las carreras de ingeniería parecen presentar las tasas más altas de abandono o deserción estudiantil y de retraso en países como, por ejemplo, Chile y España (Cabrera, 2006). En el caso de este último país se atribuye este abandono al alto nivel de exigencias de los estudios relacionado con el escaso nivel de conocimientos del alumno que ingresa.

La tasa de prolongación de los estudios, es decir, el retraso en la conclusión de los estudios universitarios según los planes originales (De Miguel, M. y Arias, J.M., 1999) es también una característica de la situación de los estudiantes chilenos de ingeniería.

Sobre deserción universitaria estudios señalan que el primer año de universidad es crítico en la adaptación de los alumnos y, por ende, prevenir su deserción es una necesidad institucional que evita frustraciones, pérdidas personales y económicas (Cabrera et al, 2006; Tinto, 1988; Tinto, 2012).

En un estudio realizado por la Universidad de Chile (2008 en Garrido, Arrieta y Vallejos, 2012) se señala que las causas más importantes de deserción de los estudiantes de primer año tienen relación con:

- a.- Confusión vocacional
- b.- Problemas económicos de las familias

c.- Bajo rendimiento académico relacionado con la baja motivación vocacional o insatisfacción con la carrera elegida, debilidades en conocimientos previos, escasos hábitos de estudios y dificultades en las metodologías de enseñanza – aprendizaje.

Se plantea como respuesta a lo anterior apoyar la adaptación académica del alumnado de la Facultad de Ingeniería de la universidad para evitar la deserción.

Para abordar este desafío se plantea como perspectiva de trabajo apoyar a los alumnos en la revisión y reformulación de una propuesta personal de estrategias de estudios que les facilite la integración académica universitaria. Para ello y de acuerdo a una línea de trabajo e investigación de más de 12 años de experiencia de la Dra. Claire Ellen Weistein (2013) se plantea el aprendizaje como un proceso complejo y condicionado por múltiple factores que el estudiante necesita considerar, como lo muestra la Figura 1, en la próxima página.

En la propuesta de Weinstein (2013), el estudiante para aprender requiere habilidades o destrezas, voluntad o deseo de aprender y el desarrollo de su propia autorregulación. De estos aspectos se desprenden distintas variables influyentes en la actividad de aprender que, a su vez, se encuentran condicionados por el apoyo y contexto social, creencias y expectativas de los profesores y los recursos disponibles.

Enfocados en el estudiante aprendiz y en la relevancia de la autorregulación se plantea la presente iniciativa. Desde nuestra perspectiva el objetivo del trabajo de psicólogos en el curso de métodos de estudios es que los alumnos (e indirectamente los profesores acompañantes) comprendan que los procesos de aprendizaje son individuales y se encuentran influidos por diversos factores que es necesario conocer y regular.

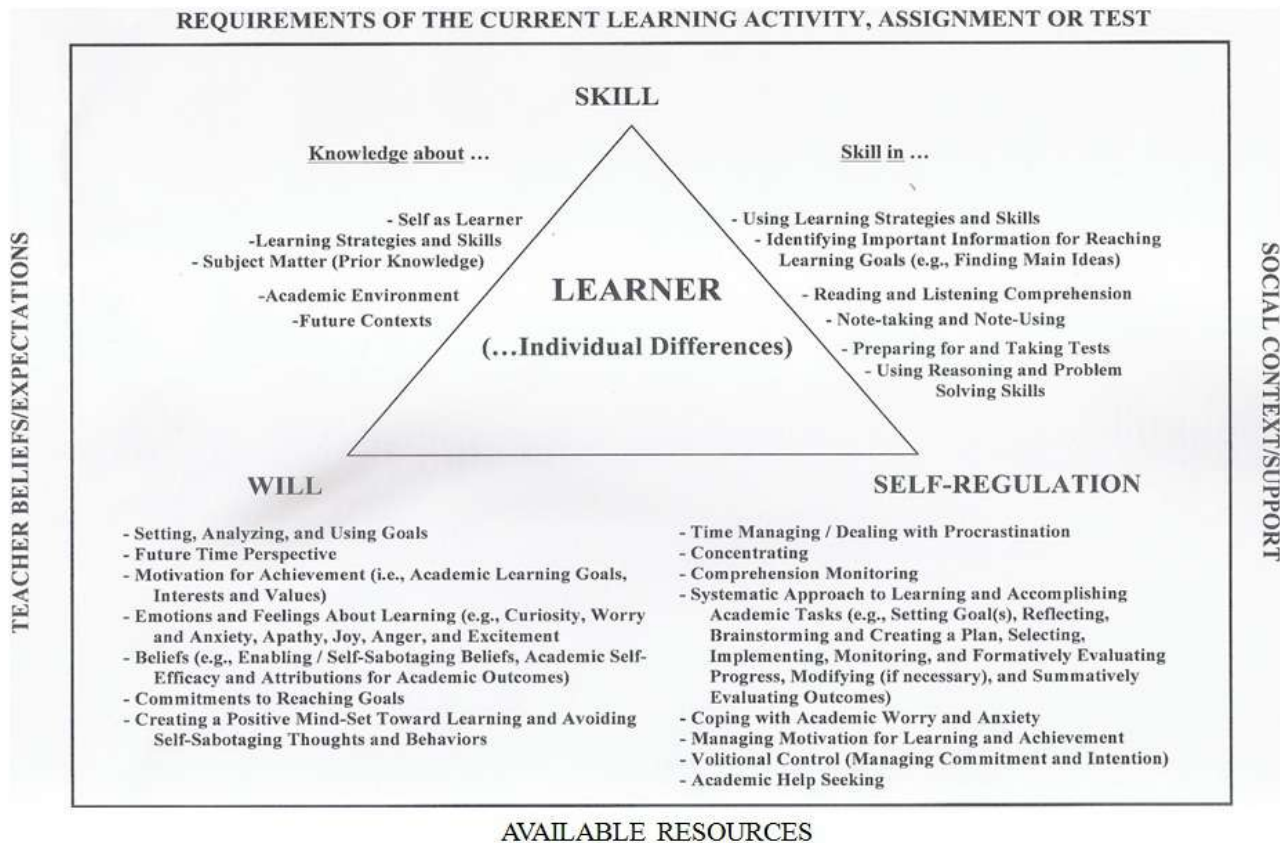


Figura 1: Modelo de Aprendizaje de C.E. Weinstein.

Los estudios universitarios tendientes a desarrollar el pensamiento de orden superior o pensamiento crítico exigen de sus alumnos excelencia en la asimilación de conocimientos y, subyacente a ello, según nuestra propuesta, un alto nivel de conocimiento de sí mismo y desarrollo de las habilidades involucradas en el aprendizaje considerando siempre las características particulares de cada estudiante.

## 2. Método

**2.1 Participantes:** En el año 2012 la muestra fue de 1568 alumnos para ambos cuestionarios aplicados. El año 2013 fue de 1089 alumnos para la aplicación del Inventario de Estilos de Aprendizaje (IEA) de Kolb y de 998 alumnos para la aplicación del

Test de Canales Preferenciales de Representación de la Información de PNL de Ribeiro.

**2.2 Instrumentos:** Se utilizó el Inventario de Estilos de Aprendizaje (IEA) de Kolb y el Test de Canales Preferenciales de Representación de la Información de PNL de Ribeiro (1994).

## 2.3 Procedimiento

El curso se realiza en 17 sesiones, en 7 de ellas participan los psicólogos. Durante la primera y segunda sesión se aplican los instrumentos señalados anteriormente y se realiza un trabajo grupal para retroalimentar a los alumnos sobre los resultados obtenidos.

### 2.3.1 Intervención

Si bien la orientación de este trabajo es de largo alcance, se plantea como objetivo del curso transmitir la perspectiva para que los alumnos novatos de primer año de universidad se consideren a sí mismos como responsables de sus aprendizajes, que enriquezcan y adquieran conocimientos y perspectivas nuevas sobre el aprender.

Abordando las temáticas del aprendizaje en primer semestre de universidad esperamos contribuir en prevención primaria, es decir, que en lo posible, en la mayoría de los casos los estudiantes tengan más herramientas personales y apoyo explícito para enfrentar un proceso de adaptación e integración académica.

Como contenidos del curso se aborda:

- El método de resolución de problemas de Polya en ejercicios matemáticos específicos que son trabajados por los profesores de la especialidad durante el semestre.
- La centralidad del desarrollo de habilidades metacognitivas para abordar el aprendizaje universitario.

Entonces, y fundamentado en los estudios como los anteriormente señalados, los objetivos generales que se presentan para la asignatura son (Programa de curso Métodos de Estudios, 2013):

- Promover el aprendizaje autónomo mediante el conocimiento y la práctica de técnicas y estrategias de estudio.
- Favorecer el proceso de autoconocimiento mediante el reconocimiento de potencialidades, habilidades y debilidades personales en relación al aprendizaje.
- Facilitar la adaptación académica y social en un entorno universitario de alta exigencia.

En relación a lo anterior, así como la teoría de Tinto (2012) propone, los alumnos permanecerán en sus estudios universitarios en la medida que la institución aborde aspectos contextuales que favorezcan un alto grado de implicancia de los estudiantes en el aula y en la institución en general.

Entonces la propuesta del curso de métodos de estudios en primer año de ingeniería es abordar la revisión y reflexión directa sobre las estrategias de estudios de los alumnos favoreciendo la integración académica e, indirectamente, facilitando la integración social. Esto último mediante la promoción de una relación más cercana entre pares y profesores.

### 2.4 Análisis de datos

A continuación se presentan resultados cuantitativos en relación a la experiencia del primer y segundo año de aplicación del curso. Se realizan análisis descriptivos, presentando medidas de tendencia central. También se presentan algunos registros cualitativos representativos de los alumnos.

## 3 Resultados

### 3.1 Resultados Experiencia 2012

El año 2012 se comenzó trabajando en un curso de Métodos de Estudios para 1er año de Ingeniería inserto en la malla curricular en primer semestre con carácter obligatorio.

Este curso novedoso implicó la participación y alianza dos estamentos de la organización: la Facultad de Ingeniería y la Unidad de Apoyo Psicológico (UPS) de la Universidad de Santiago de Chile.

Se distribuyeron el total de alumnos en 30 secciones o cursos. El objetivo planteado fue revisar y enriquecer los métodos de estudios de los alumnos en su inserción y adaptación académica a la universidad. La innovación de la propuesta fue trabajar cada curso con

duplas de profesores: un profesor de matemáticas y un psicólogo sensibilizado en apoyar en la adaptación académica y la adaptación en general de los alumnos a la universidad.

La propuesta original establece la participación de los psicólogos en las primeras cinco sesiones e identificó la necesidad de abordar la problemática del manejo de estrés en el ámbito académico.

### 3.2 Resultados Cuantitativos 2012

De 1.100 alumnos matriculados el primer semestre de 2012, hubo 385 alumnos que no siguieron en la universidad, presentaron retiro temporal, abandono de carrera o cambio de carrera entre otros. Es decir, 35% discontinúa los estudios regulares y 65% continúan regularmente sus estudios (715 alumnos). El primer semestre de 2013 se matricularon 894 alumnos provenientes del año anterior y reingresos

De los alumnos que se matricularon el primer semestre de 2013, 138 alumnos se encuentran cursando alguna asignatura del primer nivel (repetencia de al menos un curso) de los cuales 18 alumnos son de rematricula o reingreso cursando todas las asignaturas de primer nivel nuevamente.

La diferencia de retención de alumnos en la cátedra cálculo I en ingresos 2011 y 2012 es estadísticamente significativa al 90% de confianza (65% de retención 2011 versus 82% en ingreso 2012). Estos resultados cobran relevancia considerando que el ingreso 2011 fue de 1493 alumnos y en 2012 el ingreso fue de 1821 alumnos.

### 3.3 Resultados Experiencia 2013

El objetivo original de la realización del curso de métodos de estudio se focaliza en fomentar el cuestionamiento individual de los alumnos sobre su forma de estudiar y fomentar su reformulación para que logren una adaptación e integración académica más rápida. A partir

de una de las actividades que se incluye en el trabajo de aula, obtuvimos resultados interesantes sobre los estilos de aprendizaje de los alumnos de ingeniería ingreso 2013.

Existen investigaciones relacionadas con la temática que a futuro, permitirá reflexionar sobre algunas implicancias del tema. Por ejemplo, a partir de la aplicación del Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje en estudiantes de Buenos Aires (Freiberg y Fernández, 2013).

Por otra parte, pero relacionado con el tema, Ortiz (2013) presenta una investigación sobre estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de Ingeniería de México aplicando el cuestionario Honey Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA) donde identifica que el estilo de aprendizaje dominante de los alumnos fue el reflexivo. Ellos encontraron una relación positiva significativa entre el estilo de aprendizaje pragmático y el rendimiento académico en la carrera de Ingeniería en Sistemas Computacionales y en la carrera de Ingeniería Industrial. Y una relación positiva significativa entre el estilo de aprendizaje teórico y el rendimiento académico en la carrera de Ingeniería en Electromecánica.

En el mismo estudio se encontraron diferencias significativas en el promedio de rendimiento académico de hombres y mujeres, siendo las mujeres quienes obtienen el mejor rendimiento académico.

En la presente experiencia se aplicó el Inventario de Estilos de Aprendizaje de Kolb donde se identifica el estilo divergente, convergente, asimilador, acomodador desde el cual derivará el Cuestionario CHAEA.

### 3.4 Comparación Resultados 2012-2013

Con respecto a la cohorte de ingreso 2012 y 2013 de Ingeniería se presenta de forma descriptiva los resultados obtenidos.

El año 2012 fueron evaluados 1568 alumnos de nuevo ingreso.

El año 2013 los alumnos nuevos evaluados fueron 1.053 alumnos en promedio.

En los últimos dos años se evaluaron al menos 2.600 alumnos (el segundo semestre también se realizan 5-6 cursos).

La aplicación del IEA tuvo por objetivo original acercar a los alumnos a las temáticas presentadas y permitirles compartir y reflexionar sobre sí mismo en relación a su particular forma de estudiar.

También se consideró la perspectiva de la Programación Neurolingüística y su perspectiva de la representación de la información de las personas. En ella se distingue una representación visual, auditiva o kinestésica sobre las cuales el alumno puede implementar nuevas formas de acercarse al conocimiento y al estudio.

A continuación se muestran los datos obtenidos cada año.

Canal representacional	PNL 2012	Porcentaje	PNL 2013	Porcentaje
Visual	698	44,5 %	368	37 %
Auditivo	212	13,5 %	157	16 %
Kinestésico	431	27,5 %	304	30 %
Visual-auditivo	31	2 %	50	5 %
Visual-kinestésico	133	8,5 %	83	8 %
Auditivo-kinestésico	63	4 %	36	4 %
Total	1568	100	998	100

Tabla. 1.- Resultados de Test de Representación de la información (PNL) 2012-2013

En la Tabla 1 se observa la mantención de la predominancia del estilo visual, seguido del estilo kinestésico al realizar la comparación 2012-2013.

Los resultados del IEA (Tabla 2) se muestran en forma descriptiva y no son comparables entre 2012-2013 ya que se modificó el instrumento de evaluación en relación a la primera y segunda versión del curso.

Estilos de aprendizaje	2012	Porcentaje	2013	Porcentaje
Experiencia Concreta (EC)	243	15,5 %	16	1,5 %
Observación Reflexiva (OR)	94	6 %	315	29 %
Conceptualización Abstracta (CA)	1090	69,5 %	384	35 %
Experimentación Activa (EA)	141	9 %	305	28 %
OR-CA	-	-	22	2 %
CA-EA	-	-	17	1,6 %
EC-OR	-	-	1	0,1 %
OR-EA	-	-	23	2,1 %
EC-CA	-	-	1	0,1 %
EC-EA	-	-	3	0,3 %
OR-CA-EA	-	-	2	0,2 %
Total	1568	100	1089	100

Tabla 2.- Resultados de Test de Kolb 2012-2013

Después de la aplicación del test de Kolb se realizó un trabajo grupal entre los alumnos donde discutieron y comentaron experiencias personales asociadas a la teoría presentada a modo de retroalimentación.

En los resultados (Tabla 2) se observa una predominancia donde se privilegia la

Conceptualización Abstracta (CA) y los demás resultados dispares.

En relación al estilo de Aprendiz (Tabla 3) se observa una predominancia del Estilo Asimilador en los alumnos de ingeniería de primer año ingreso 2013.

Estilo de Aprendiz	2013	Porcentaje
Acomodador	82	7,6 %
Divergente	126	11,7 %
Convergente	230	21,5 %
Asimilador	634	59,1 %
Total	1072	100

Tabla 3.- Resultados de Estilos del Aprendiz según Kolb. Aplicación 2013

#### 4.- Consideraciones Finales

A diferencia del año 2012, en el presente año los psicólogos lograron realizar las cinco sesiones iniciales de las cuales el año anterior sólo realizaron tres por dificultades de coordinación en la programación (semana cachorra, feriados entre otros) y, en la mayoría de los casos también abordaron una sesión extra sobre manejo del estrés que coincidentemente se realizó en periodo de evaluaciones semestrales.

Durante el presente año el aporte de los psicólogos a la formación inicial de estudiantes de ingeniería ha sido más considerada y valorada por los profesores de matemáticas de la facultad de ingeniería.

El segundo año de realización del curso contamos con algunas ventajas:

- La mayoría de los profesores (psicólogos y matemáticos) contaron con la experiencia del año 2012.

- El presente año el material fue proyectado para todas las sesiones y compartidas por todos los profesores en el área psicológica y matemática. Esto promueve una mejor preparación de cada sesión y coordinación entre la dupla de profesores.

En la evaluación formal se planteó una pregunta a los alumnos sobre la necesidad de desarrollar habilidades metacognitivas para estudiar en la universidad. A partir de los objetivos planteados se esperaba que los alumnos lograran una mayor profundidad en la comprensión del proceso de aprendizaje y su abordaje personal.

En relación a la pregunta señalada algunos alumnos refieren:

*“El grado de exigencias es mayor (...en la universidad...), por ende se siente la necesidad de aprender a estudiar, a desarrollar nuestras estrategias a optimizar el tiempo ya que a mayor exigencia, entonces la calidad del estudio deber ser mayor”* (M. S. y A. R. 1° Ingeniería Usach, 2013)

*“Se refiere a que hay una necesidad de tener conciencia del qué hacer en el momento del estudio. Es necesario ser capaz de motivarse y de conocer de qué maneras y bajo qué estrategias se aprende mejor. Se necesita ser conciente del propio aprendizaje para así optimizarlo y triunfar”* (J. C. y F. C. 1° Ingeniería Usach, 2013)

*“Desarrollar habilidades metacognitivas se refiere a la capacidad de regular nuestro autoaprendizaje a través de diversas estrategias. Se hace fundamental desarrollar estas habilidades para poder comprender en qué estamos fallando al momento de estudiar, lo que se traduce o expresa en bajas calificaciones”* (G. L. y M. R. 1° Ingeniería Usach, 2013).

Si los estudiantes logran reportar estas reflexiones y aplicarlas a su actuar cotidiano consideramos alcanzados los objetivos de proporcionar recursos para que ellos trabajen la integración académica a la universidad y mejoren sus aprendizajes presentes, futuros y en distintos contextos.

Indirectamente se ha fomentado un nuevo diálogo e intercambios de opiniones entre profesionales de formaciones distintas (matemáticos y psicólogos) que suman esfuerzos en favorecer a los estudiantes. A la vez se observa una sinergia entre profesores: fomento de la curiosidad y el compromiso personal por las distintas temáticas abordadas.

Los profesores de matemáticas se han favorecido indirectamente en la revisión de algunas perspectivas psicológicas del aprendizaje que no eran su experticia inicial. Y los psicólogos se han acercado al área de las matemáticas.

Se observa mayor acogida y humanización de cursos masivos de ingeniería mediatizado a través de la presentación de temáticas de utilidad cotidiana y frecuente para los estudiantes. Con esto se apoya a los alumnos en lo que Tinto (2012) llamaría el proceso de permanencia en la universidad por experiencias favorables que apoyan la integración académica e integración social (interacción y frecuencia de relaciones positivas con otros alumnos, profesores y miembros comunidad universitaria).

Los resultados obtenidos en relación a la predominancia de un abordaje visual y kinestésico de la información de la población alumnos de Ingeniería nuevo ingreso es un insumo a la propuesta pedagógica que los profesores podrán considerar en sus clases.

Del mismo modo, describir que los alumnos nuevos privilegian un estilo de aprendizaje de predominancia Conceptualización Abstracta permite reflexionar sobre las dinámicas presentes en el espacio de aprendizaje cotidiano de profesores y alumnos.

Entre las limitantes de la práctica se encuentran:

- Recurso tiempo de los profesionales participantes que les permita registrar sus experiencias y profundizar en sus inquietudes intelectuales personales sobre la materia.
- Recursos económicos que permitan investigar y profundizar los diversos efectos de la intervención “curso de métodos de estudios en ingeniería” a nivel individual en los alumnos y general en la institución.

En relación a la práctica y proyecciones del siguiente año se considerará:

Uso de plataforma Moodle como apoyo virtual de las clases. Con ello se espera mantener un acopio de información que les permita a los alumnos revisar las temáticas propuestas en clases y generar un foro donde, en la medida que lo deseen, los estudiantes encuentren apoyo a sus debilidades y sugerencias para abordar el estudio a nivel universitario.

Existe la iniciativa de modificar el sistema de evaluación de la parte de psicología para, en vez de evaluar contenidos temáticos, considerar la participación de los alumnos en talleres con asistencia obligatoria y generar una evaluación a partir de las actividades que se realizan.

Con nuestro aporte utilizamos los recursos institucionales disponibles para proponer e implementar una innovación curricular tendiente a apoyar políticas organizacionales tales como la inclusión y el apoyo a la diversidad de los estudiantes.

Finalmente, se observa en los profesionales involucrados un creciente interés en la temática del aprendizaje aplicado a las ciencias matemáticas e inquietud por aprender y desarrollar líneas de estudio e investigación a partir de la práctica.



## Referencias

- Cabrera, L., Bethancourt, J.T., Alvarez, P. y González, M. (2006). El problema del abandono de los estudios universitarios. *RELIEVE*, 12(2). Extraído el 22 de octubre de 2013 desde [http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2\\_1.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_1.htm)
- De Miguel, M. y Arias, J.M. (1999) La evaluación del rendimiento inmediato en la enseñanza universitaria. *Revista de Educación*, 320, 353-377.
- Documento de información estadística. (2012) Unidad de Registro Curricular. Universidad de Santiago de Chile.
- Documento de información estadística. (2013) Unidad de Registro Curricular. Universidad de Santiago de Chile.
- Documento “Programa de curso métodos de estudios” (2013). Facultad de Ingeniería. Universidad de Santiago de Chile
- Freiberg, A. y Fernández, M. (2013) Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje: análisis de sus propiedades psicométricas en estudiantes universitarios. *Revista Summa Psicológica UST* 10 (1), 103-118.
- Garrido, S., Arrieta, M. y Vallejos, M. (2012, noviembre) Deserción en la Universidad de Santiago de Chile. II CLABES Segunda Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior, Porto Alegre, Brasil.
- Kolb, D. & Kolb, A. (2005) Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education. *Academy of Management Learning & Education*. 4 (2), 193–212.
- Ortiz Ojeda, Adolfo Francisco (2013) Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de Ingeniería en México. *Revista Estilos de Aprendizaje*. 11 (11).
- QS Latin American University Rankings – 2011. Extraído el 22 de octubre de 2013 desde <http://www.topuniversities.com/university-rankings/latin-american-university-rankings/2011>
- Ribeiro, L. (1994). *La Comunicación Eficaz*. Ediciones Urano. Barcelona. España.
- Tinto, V. (1988) Stages of Student Departure Reflections on the Longitudinal Character of Student Leaving. *The Journal of Higher Education* 59 (4) 438-455.
- Tinto, V.(2012) *Completing College: Rethinking Institutional Action*. University of Chicago Press.
- Valdivia, M. (2008) Documento “Estudio de alumnos de regiones que estudian en la Universidad de Santiago de Chile”.Departamento de Servicio Social. Universidad de Santiago de Chile.
- Weinstein, C.E. (2013) Clase Magistral “Strategic and Self-Regulated Learning for the 21<sup>st</sup> Century”. En II Jornadas de Apoyo Institucional a Estudiantes Universitarios. Realizado el 6 de Junio de 2013 Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago. Chile.

## LECTURA INTELIGENTE: LEYENDO PSICOLOGÍA, UN SOFTWARE EDUCATIVO PARA APOYAR LA PREVENCIÓN DEL FRACASO ESCOLAR.

**Línea 2.** Prácticas para reducir el abandono: acceso a la educación superior, integración a las instituciones e intervenciones curriculares.

Flores Macías Rosa del Carmen  
Otero de Alba Araceli

Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México, México

[rcfm@unam.mx](mailto:rcfm@unam.mx)

### Resumen.

Con frecuencia los alumnos universitarios de recién ingreso no son eficientes al leer el material que se les asigna, cometen errores de interpretación o no captan su importancia para comprender su profesión. Considerando estas dificultades es que se desarrolla Lectura Inteligente: Leyendo psicología (LILP), partimos del hecho de que las demandas lectoras de una carrera universitaria son sustancialmente más complejas que las de los estudios previos, implican el desarrollo de una actitud crítica y reflexiva ante la profesión y un cambio en las estructuras de conocimientos. LILP se fundamenta en dos nociones: *Literacidad profesional* entendido como el proceso seguido por el estudiante para aprender a leer y producir textos de su profesión y el de *prácticas letradas* que a la larga llevan a comprender funciones, situaciones y referentes teórico metodológicos de la profesión, y a comunicarse con colegas, maestros y beneficiarios de la actividad profesional (Cassany, 2009). Así mismo, se sustenta en la investigación sobre los procesos perceptuales, cognoscitivos y afectivos que influyen en el desarrollo de la fluidez y comprensión lectora. Se desarrolló vinculándolo con las prácticas, necesidades y expectativas de alumnos y docentes. Estos últimos colaboraron en el diseño y evaluación del contenido psicoeducativo de LILP. Para probar su eficacia se diagnosticaron las capacidades lectoras de 784 alumnos de primer semestre y se aplicó en un grupo piloto (N=60) constituido por alumnos con distintos niveles lectores. Trabajaron bajo la supervisión de profesoras del Programa Institucional de Tutorías durante veinte horas en sesiones de dos horas y realizaron diferentes actividades lectoras orientadas al desarrollo de la fluidez y comprensión lectora, así como al conocimiento de su profesión. Los resultados muestran un incremento en el nivel lector, aunque este avance no fue homogéneo, los alumnos se muestran satisfechos por los logros alcanzados y valoran el esfuerzo invertido. Para determinar el impacto de LILP en el desempeño académico, se comparó al grupo piloto con una muestra (N=60) seleccionada al azar e igualada por el nivel lector obtenido en la evaluación diagnóstica. Diferencias estadísticamente significativas señalan que, en comparación con los alumnos que no llevaron LILP, el grupo piloto muestra un desempeño académico superior, un promedio de reprobación más bajo y mayor regularidad. A partir de estos resultados la institución determinó dar continuidad al uso de LILP. Actualmente está disponible en la nube, con la experiencia y metodología desarrollada es posible adecuarlo a otros niveles educativos y a otras profesiones.

Palabras clave: Lectura, Estudiantes Universitarios, Desempeño Académico, Software Educativo.

En la Universidad se lee para compenetrarse y comprender el ejercicio de una profesión, cada alumno seguirá un trayecto propio que le lleve a ser profesionalmente alfabetizado, a pertenecer a una comunidad profesional. De aquí que sea clave tener acceso a experiencias en las que aprenda cómo leer los textos de su profesión. En este proceso queda implicada la comprensión de las diferentes funciones que definen a una profesión, sustentadas en un entramado de teorías, conceptos, procedimientos y metodologías que eventualmente llevan al estudiante universitario a comunicarse por medio del texto escrito tanto con su comunidad profesional como con los usuarios de su profesión.

La lectura en la Universidad es una actividad eminentemente social que se define por las características de la comunidad en la que se participa. Cada facultad o escuela establece o acuerda qué contenidos y en qué tipo de textos serán leídos, con qué propósito y qué tareas o prácticas acompañarán la lectura. De manera que un lector recién ingresado a la comunidad se valdrá de lo que ha aprendido sobre la actividad de leer y de los apoyos que la nueva comunidad le provea para volverse parte de ella (Cassany y Morales, 2008; Mateos y Solé, 2009).

La Universidad es una comunidad en la que muchas de las actividades en las que participa el estudiante son mediadas por la lectura, este hecho es notorio y predominante en los primeros semestres de una carrera en los que la actividad profesional suele ser reducida y se enfatiza el aprendizaje del sustento teórico y metodológico básico de la profesión a través de la interacción con los profesores en actividades en el aula o en un laboratorio.

La lectura en la Universidad tiene demandas a las que los estudiantes de primer ingreso no pueden responder con eficacia, enfrentan dificultades ya que los conocimientos, estrategias y habilidades se lectura que adquirieron en sus estudios previos no son suficientes. Ellos están más habituados a

seguir un discurso descriptivo, típico de los libros de texto de los estudios previos, para reproducir la información (Carlino, 2005).

Entre la complejidad de los textos y las expectativas de los docentes sobre las aptitudes lectoras y actividades que deberá realizar a partir de la lectura, el alumno de primer ingreso se encuentra a merced de sus recursos lectores (con frecuencia precarios) para enfrentar las actividades lectoras que esta comunidad, a la que desea pertenecer, le plantea. La preparación adecuada para enfrentar la complejidad de las actividades lectoras asignadas puede significar la diferencia entre el éxito y el fracaso.

Una alternativa viable para apoyar a los alumnos universitarios en su proceso de alfabetización profesional es el empleo de softwares educativos que brinden experiencias lectoras en las que cada alumno puede avanzar a un ritmo individual y que faciliten la atención de lectores con diferentes características a un mismo tiempo. El software es complementario a la actividad lectora que los docentes propician en sus aulas. Además, sabemos que este recurso es de bajo costo y accesible pues requiere un equipo de cómputo sencillo.

El software educativo ofrece ventajas para el aprendizaje como son (Warschauer y Healey, 1998; Kamil, Intrator y Kim, 2000, citados en Flores, Otero, Lavallée y Otero, 2010):

- Atender a las necesidades individuales de cada estudiante, permitiéndoles trabajar a su propio ritmo.
- Establecer una relación menos jerárquica con el maestro
- Dar un valor añadido al currículum escolar pues el estudiante con buenas estrategias aprende mejor le material escolar
- Favorecer el trabajo colaborativo con compañeros, lo que tiene un gran valor para el aprendizaje.
- Aprender en forma entretenida y motivante.
- Recibir apoyo y retroalimentación individual.

Considerando estos antecedentes se desarrolló un software educativo que propicia el desarrollo de las capacidades lectoras en estudiantes de la Facultad de Psicología de los primeros semestres. El nombre que se le dio fue Lectura Inteligente: Leyendo Psicología (LILP).

LILP se diseñó y desarrolló a partir de un proyecto que duró dos años. En su diseño se partió de la idea de que las herramientas tecnológicas no se pueden desarrollar al margen del currículum, las prácticas, necesidades y expectativas de los docentes y alumnos, o la visión de quienes invierten recursos para su aplicación. Por ello LILP se diseñó pensando en sus usuarios y la adecuación a sus necesidades. En este sentido había que ir más allá de la fluidez y comprensión lectora y considerar sus implicaciones en la enseñanza universitaria.

En diferentes reuniones y seminarios con profesores que colaboraron con el proyecto se consolidó el sustento de LILP. Se revisó críticamente su estructura y contenido, cuidando que el programa ayudara al estudiante a tomar conciencia sobre lo que es la lectura de textos de psicología. Las diferentes versiones del LILP se probaron con diferentes generaciones de estudiantes hasta llegar a su versión más acabada (Flores, 2012).

En este contexto, en este trabajo se presentan tres estudios que en su conjunto muestran los resultados de la incorporación de LILP a las actividades académicas de la Facultad de psicología de la UNAM, su objetivo principal ha sido aportar evidencia empírica sobre su eficacia y eficiencia para apoyar el desarrollo de las capacidades lectoras en estudiantes de primer semestre.

Estudio I. Evaluación de las capacidades lectoras.

Objetivo. Identificar las capacidades lectoras de alumnos de reciente ingreso a la carrera de Psicología considerando tres indicadores: velocidad, comprensión y lectura eficiente.

Participantes. 784 alumnos del sistema escolarizado y universidad abierta.

Instrumento. LILP para evaluación capacidades lectoras, con textos que profesores, de los distintos campos de conocimiento, identificaron como introductorios. Considera las siguientes tareas:

Velocidad: Presenta al usuario un texto para que se lea sin límite de tiempo y se evalúa el número de palabras leídas por minuto. Se realizaron 2 ejercicios.

Estos ejercicios se sustentan en la investigación que muestra que los lectores típicos adquieren la información visual necesaria para leer durante los primeros 50 - 70 milisegundos de una fijación. Para el desarrollo de la capacidad para identificar las palabras rápidamente, sin esfuerzo y frecuentemente de forma inconsciente, se requiere un conocimiento amplio del vocabulario habitual en determinado tipo de textos, así como leer con prosodia y tener un ritmo adecuado de lectura.

Comprensión: Diseñados para valorar la identificación de conceptos, ideas o pensamientos contenidos en el texto. El software, aunque registra tiempo de la lectura, no lo considera para la evaluación. Los resultados se ofrecen a partir del porcentaje de respuestas correctas. Las preguntas implican diferentes niveles de inferencia y pueden presentarse en formato de opción múltiple, Se realizaron 2 ejercicios.

Estos ejercicios se sustentan en la investigación sobre procesos cognoscitivos lectores (empleo de conocimientos previos, capacidad para hacer inferencias). Así como la relacionada con las características del texto expositivo.

Lectura Eficiente. Éstos demandan la autorregulación simultánea de de velocidad y comprensión. Toma en cuenta el tiempo de la lectura y las respuestas correctas. Se determina el desempeño multiplicando la

velocidad de lectura por el porcentaje de comprensión. Se realizaron 2 ejercicios.

Estos ejercicios se sustentan en la investigación sobre procesos de autorregulación en la lectura. Los lectores eficaces y eficientes planifican, supervisan y evalúan sus acciones al leer, igualmente son capaces de identificar dificultades mientras leen y seleccionar una acción remedial pertinente.

Procedimiento de aplicación. Los alumnos desarrollaron las tareas sin límite de tiempo en el aula de cómputo, contaron con el apoyo de un supervisor quien les oriento sobre el uso del software y la interpretación de sus resultados.

Resultados. Los alumnos se categorizaron de acuerdo a sus capacidades lectoras en cuatro niveles.

Nivel I. Lectores que no regulan su ritmo de lectura, leen o muy rápido o muy lento y presentan una comprensión insuficiente. Necesitan aprender a concentrarse en la comprensión y aprender a regular su ritmo de lectura.

Nivel II. Lectores que no regulan su ritmo de lectura, leen o muy rápido o muy lento y presentan una comprensión entre limitada y aceptable. Si leen rápido, necesitan aprender a enfocarse en la comprensión y aprender a regular su ritmo de lectura. Si leen lento necesitan desarrollar gradualmente un ritmo más rápido, pero sin perder comprensión.

Nivel III. Lectores con un nivel de comprensión aceptable. Necesitan identificar las estrategias lectoras que mejor les funcionan y aprender a emplearlas modulando su ritmo de lectura

Nivel IV. Lectores con un muy buen nivel de comprensión, necesitan optimizar sus estrategias de comprensión lectora para ser excelentes.

En la tabla 1 se presentan los resultados de la evaluación diagnóstica. Se aprecia que el 44.6% de los alumnos se ubica en un nivel que requiere apoyo por sus precarios Tabla 1.

Estadísticos de las capacidades lectoras en la evaluación diagnóstica para cada nivel lector.

Grupos y participantes		velocidad	comprensión	lectura eficiente
Nivel I N=350	M	187.7	58.3	105.8
	DT	50.7	6.9	34.2
Nivel II N= 135	M	198.6	70.0	113.4
	DT	48.6	.0	33.1
Nivel III N = 139	M	193.8	75.0	116.4
	DT	48.9	.0	35.2
Nivel IV N = 160	M	197.1	83.4	125.2
	DT	49.1	4.3	34.8
Total N = 784	M	192.6	68.4	112.9
	DT	49.8	11.2	35.1

resultados en comprensión. Además, en general, leen en promedio 192 ppm, es decir que leer un texto de diez mil palabras (más o menos 30 cuartillas) les llevará alrededor de una hora y su promedio de comprensión será menor al 70%. A partir de este sencillo cálculo se aprecia la demanda cognoscitiva y dificultad que implica leer el material que se encarga en cada una de sus clases. La identificación y atención temprana de estas necesidades puede prevenir futuros problemas de fracaso y deserción.

## Estudio II. Aplicación de LILP

Objetivo: Evaluar la eficiencia y eficacia del software LILP.

Procedimiento para el diseño del software LILP. Para estructurar los contenidos se pidió la participación de profesores de los siete campos de conocimiento del plan curricular de la carrera de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México: Contextual, Ciencias cognitivas y del Comportamiento, Clínica y Salud, Proceso Psicosociales y Culturales, Psicobiología y Neurociencias, Psicología de la Educación y Psicología Organizacional. Estos profesores aportaron textos que alumnos de los primeros semestres deberían comprender y indicaron actividades sobre aplicaciones profesionales y de carácter teórico metodológico derivadas de los textos. Así mismo, se indagaron sus expectativas

respecto a la lectura de sus alumnos, sobre las actividades lectoras solicitadas en clase y sobre cómo evalúan los resultados de la lectura, esta información sirvió para diseñar actividades y ejercicios.

LILP se diseñó con las siguientes cualidades (Flores, Otero, Lavallée & Otero, 2010)

- Es claro, los textos son fáciles de percibir, los gráficos que acompañan a las lecturas son ilustrativos de su contenido y la tipografía es adecuada.
- Es amigable, el usuario puede manejarlo casi intuitivamente.
- Es de fácil navegación, cada función es expresada en forma diferente lo que facilita la interacción con el programa.
- Es sistemático, aumenta gradualmente la complejidad de las tareas y hay una práctica constante de estrategias y habilidades.
- Evalúa sistemáticamente el progreso del usuario lo que le permite establecer metas y reconocer avances.
- Su diseño considera las características de los estudiantes a los que va dirigido (edad, conocimientos, habilidades previas, desarrollo cognitivo, capacidades, intereses, necesidades).
- Propicia la iniciativa y el aprendizaje autónomo. Al inicio de cada lección se indica lo que se espera del usuario, después de cada ejercicio se presenta retroalimentación y al término de cada lección es posible repetir los ejercicios si se desea mejorar.
- Facilita aprendizajes significativos que sean transferibles a otras situaciones.
- Considera las cualidades que debe tener un texto en pantalla en términos de tipografía, longitud de renglones, espacio interlineal, ancho de columnas y desplazamiento del cursor.

Cuenta con dos módulos:

El módulo del tutor es una herramienta útil para valorar los efectos del programa y para identificar avances y necesidades de cada alumno, está diseñado considerando:

- El apoyo de un tutor quien potencia la utilidad del *software*.
- La optimización del trabajo en una sala de cómputo pues se facilita la supervisión, apoyo, retroalimentación y evaluación de los avances de los alumnos.
- Accesibilidad inmediata a resultados grupales e individuales. Concentra los avances y posibilita consultar: las respuestas en cada ejercicio de cada uno de los alumnos; las gráficas individuales y grupales que el programa constantemente actualiza y cada uno de los ejercicios que se presenta a los alumnos.

El módulo del lector.

- Consta de una evaluación inicial, una final y 5 lecciones.
- La lección sirve para identificar el avance logrado y dar los apoyos necesarios.
- Las evaluaciones inicial y final ofrecen información sobre los logros de los alumnos en fluidez y comprensión y para planificar las modificaciones en LILP considerando la opinión de los usuarios.
- Las lecciones se componen de: Introducción en la que en forma breve pero sustancial se explican temas relacionados con la actividad del lector o conocimientos sobre la lectura; prácticas de diferentes habilidades y estrategias para mejorar fluidez y comprensión y ejercicios para evaluar el avance. El contenido se articula alrededor de distintos temas de relevancia para la lectura.
- En todas las lecciones y en las dos evaluaciones hay lecturas de psicología acordes a alumnos de primer ingreso.
- Registra los avances de los usuarios considerando tres indicadores: velocidad, comprensión y lectura eficiente (proporción de velocidad y comprensión)

Tabla 2. Medias y desviaciones típicas de los grupos en los tres indicadores de LILP, evaluación diagnóstica, lecciones y final.

Grupos por nivel de comprensión logrado en el programa		ED	Velocidad PL	Velocidad EF	Velocidad ED	Comprensión PL	Comprensión EF	Comprensión ED	Lectura eficiente PL	Lectura eficiente EF	Lectura eficiente ED
Nivel I	M	204.9	225.6	284.3	48.7	55.1	46.5	104.4	125.6	129.1	
N=15	DT	66.6	50.4	94.0	13.6	2.9	9.5	67.0	24.4	42.6	
Nivel II	M	203.8	246.4	268.7	51.8	60.6	60.1	103.4	149.5	161.8	
N = 17	DT	59.3	57.0	76.3	10.1	1.1	8.3	30.2	35.2	52.8	
Nivel III	M	202.5	251.0	297.6	57.9	65.7	65.1	115.9	165.2	192.6	
N = 14	DT	34.6	45.1	81.5	15.8	1.2	11.4	33.0	30.5	57.1	
Nivel IV	M	214.2	270.2	306.5	59.3	72.2	67.5	126.8	196.0	207.0	
N = 14	DT	37.3	48.9	89.0	15.4	3.3	5.4	39.1	40.6	64.6	
TOTAL	M	206.2	248.2	288.2	54.2	63.1	59.6	112.0	158.5	171.4	
N = 60	DT	51.0	52.1	84.3	14.1	6.6	11.9	44.5	41.3	60.9	

El software quedó integrado por diferentes textos de tipo expositivos y ejercicios, ambos dirigidos a promover la comprensión del texto de psicología, así como la fluidez y comprensión lectora. En total implican un promedio de 20 horas de trabajo.

**Participantes.** Sesenta alumnos (50 mujeres y 10 hombres) de primer semestre que voluntariamente se inscribieron al taller de LILP.

**Procedimiento de aplicación:** El taller de LILP se ofertó a todos los alumnos de primer semestre a la par que, de manera individual, se entregaron sus resultados en la evaluación diagnóstica de capacidades lectoras. El taller se aplicó como parte del Programa Institucional de Tutorías. Los estudiantes se distribuyeron en 7 grupos, cada uno coordinado por una tutora. Se trabajaron sesiones de dos horas de duración, dos o tres días por semana, en un horario que no interfería con sus otras actividades escolares.

**Resultados.** Se formaron cuatro grupos considerando una distribución intercuartilar de los niveles de comprensión logrados al finalizar el programa. En la tabla 2 se presentan las medias y desviaciones típicas de

cada uno de los grupos en los parámetros del programa, comprensión, velocidad y lectura eficiente. Éstos se presentan en cada una de las evaluaciones consideradas: Evaluación Diagnóstica (ED), Evaluación de las Lecciones (PL) y Evaluación Final (EF).

En la tabla 2 se observa que las diferencias en comprensión entre los grupos se mantienen a lo largo del programa. Todos los grupos muestran ganancias en los indicadores de fluidez y lectura eficiente; este efecto no es tan evidente en los indicadores de comprensión, en este caso se aprecia que la mejor actuación de los grupos está en los resultados durante las lecciones (PL). En los resultados de la evaluación final pudo haber influido la presión por terminar el curso en tiempo y forma y el hecho de que los participantes se supieron evaluados.

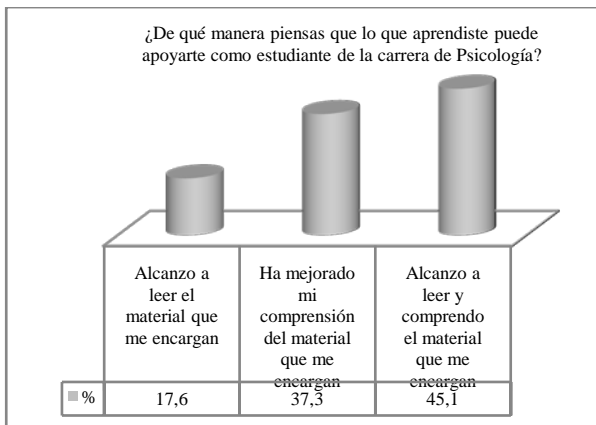


Figura 1. Ejemplo de opinión de los alumnos sobre su experiencia en LILP

Considerando que los puntajes promedio de las cinco lecciones (PL) son el indicador que mejor describe los resultados, puesto que resulta de la ejecución a lo largo del programa, se compararon estos puntajes con los de la evaluación diagnóstica (ED). La prueba *t* indicó lo siguiente: En velocidad los participantes mostraron en promedio un incremento entre ED ( $M=207.4$ ,  $ET=6.7$ ) y PL ( $M= 248.15$ ,  $ES=6.8$ ),  $t(57)= -5.9$ ,  $p=.00$ . En comprensión mostraron en promedio un incremento entre ED ( $M=54.1$ ,  $ET= 1.8$ ) y PL ( $M= 63.12$ ,  $ET=.85$ ),  $t(59) = -5.2$ ,  $p=.00$ . En lectura eficiente mostraron en promedio un incremento entre ED ( $M=113.5$ ,  $ET= 5.8$ ) y PL ( $M= 158.46$ ,  $ET= 54$ ),  $t(57) = -6.4$ ,  $p=.00$ .

De estos resultados se concluye que los en el transcurso de la participación en LILP los alumnos mejoran sus capacidades lectoras y están satisfechos con sus logros.

Al concluir el taller LILP los participantes respondieron una encuesta de opinión. La mayoría de los alumnos menciona que les gustaron las actividades que implicaban leer textos de la carrera. A manera de ejemplo en la figura 1 se muestra que casi la mitad de los alumnos consideran que lo que aprendieron los apoyará como estudiantes de la carrera de Psicología pues ahora ya alcanzan a leer y comprender el material que les encargan; un poco más de un tercio considera que ha mejorado su comprensión del material que le encargan leer y casi una quinta parte

menciona que ahora si alcanza a leer lo que le encargan.

### Estudio III: Valoración del impacto de LILP

**Objetivo:** Evaluar si la participación el taller de LILP tiene un impacto sobre el desempeño académico de los estudiantes, valorado a partir del promedio escolar y promedio de materias reprobadas.

**Participantes:** 120 alumnos de primer semestre de la carrera de psicología (86 mujeres y 34 hombres), 60 de ellos participantes en el estudio I, y los otros 60 (36 hombres y 24 mujeres) no respondieron a la convocatoria para participar en LILP. Ambos grupos fueron igualados por su nivel lector [ $\chi^2(7, N= 120) = 1.03$ ,  $p > .99$ ].

**Diseño y tipo de estudio:** Comparativo con dos grupos, control y experimental.

**Procedimiento:** Al finalizar el primer semestre de estudio se compararon los resultados de ambos grupos considerando el promedio de calificaciones y el número de materias reprobadas.

**Resultados.** En la tabla 3 se presentan los puntajes promedio de ambos grupos. Como se aprecia el grupo 1 que participó en LILP tiene un mejor promedio en sus calificaciones y el promedio de materias reprobadas es menor.

Para comparar los grupos se utilizó una prueba *t*, la prueba Levene indicó que se violaba la homogeneidad en las varianzas. El análisis muestra efectos atribuibles a la participación en el taller. Para promedio de calificación se tiene  $t(71.74)=2.10$ ,  $p<.05$ , lo que representa un tamaño del efecto  $r = .24$ .

Tabla 3. Desempeño académico de los grupos participante y no participante en LILP

Grupo		Materias Reprobadas	Promedio Escolar
Grupo 1	M	0.22	8.9
Participó en LILP	ET	0.09	0.07
N = 60			
Grupo 2	M	0.67	8.4
No participó en LILP	ET	0.20	0.22
N = 60			



Para promedio de materias reprobadas se tiene  $t(83.10)=-2.04$ ,  $p<.05$ , lo que representa un tamaño del efecto  $r= .21$ .

Los resultados indican que el grupo 1 que participó en LILP es superior al grupo 2 en desempeño académico. Aunque el tamaño del efecto es modesto las diferencias entre ambos son estadísticamente significativas lo que nos lleva a concluir que el desarrollo de las capacidades lectoras a partir de LILP tiene un impacto positivo.

#### Conclusiones.

Los resultados del primer estudio dirigido a la evaluación diagnóstica de las capacidades lectoras muestran que un porcentaje importante de alumnos de primer ingreso a la Facultad de Psicología requieren de apoyos específicos para desarrollar su competencia lectora. Este problema puede tener implicaciones en su desempeño académico y en su situación afectiva y social. La falta de un rendimiento adecuado en la lectura también repercute en el éxito que pueden tener sus maestros para cubrir las expectativas de la asignatura que imparten. Ambas situaciones tienen un efecto acumulativo que disminuye a la larga la posibilidad de cubrir las expectativas de formación académica de la Facultad de Psicología y se traduce en problemas de deserción y reprobación.

Los indicadores sobre deserción en la facultad de Psicología de la UNAM muestran que el mayor abandono ocurre dentro de los tres primeros semestres de la carrera, creemos que propiciar el desarrollo de las competencias lectoras coadyuvará en la solución de este problema. En este sentido, el director de la institución Dr. Javier Nieto Gutiérrez señala que el desempeño del grupo de alumnos que participó en LILP es superior al de sus pares de la misma generación y de dos generaciones anteriores, con lo que se tiene una herramienta para abatir tasas de rezago y abandono, además, añade que las habilidades lectoras desarrolladas tienen un efecto en las materias cursadas (Nieto, 2013).

El tercer estudio muestra que una experiencia temprana con LILP favorece en forma importante el desempeño académico de los alumnos. Son notorias las diferencias entre los alumnos que participaron en LILP y los que no participaron. Creemos que desarrollar las capacidades lectoras incide de forma crítica en las posibilidades de responder a las demandas académicas de la Universidad, previniendo así la reprobación y favoreciendo el aprendizaje; aunque se puede anticipar un efecto positivo en la prevención del abandono, es necesario valorar a futuro su naturaleza ya que los alumnos del estudio son de primer ingreso.

Los efectos de un software se ven influenciados por los antecedentes lectores de los usuarios (conocimientos sobre estrategias de lectura, hábitos lectores, conocimientos previos sobre las temáticas) (Flores et al. 2010). Con el segundo estudio apreciamos que LILP apoya el desarrollo de las capacidades lectoras, pero hay alumnos que pueden requerir de más apoyos. Los niveles lectores identificados muestran que si bien todos los participantes obtuvieron beneficios, estos no se reflejaron de la misma manera. Por esta razón es importante considerar la continuidad de los apoyos para estudiantes que aún no perfeccionan sus estrategias de comprensión lectora.

En su conjunto los tres estudios aportan evidencia empírica que avala la eficiencia y eficacia de LILP. Estos resultados han implicado que la Facultad de Psicología de la UNAM continúe disponiendo recursos para su aplicación, favoreciendo así que lo usen un mayor número de alumnos. Cabe mencionar que la versión actual de LILP ya está en la nube lo que favorece que los alumnos puedan emplearlo fuera de la facultad y recibiendo el apoyo de los profesores solo en algunas sesiones de trabajo presenciales, con esto se ha ampliado la cobertura.

Una herramienta como LILP desde luego apoya la comprensión de las prácticas lectoras del estudiante de una disciplina, no obstante también es importante que en las aulas maestros y alumnos perciban que la lectura es central para la comprensión del ejercicio de una profesión y no solo como el medio para acceder a contenidos disciplinares.

#### Referencias

- Flores M. R. C. (2012). *Promoción de la alfabetización académica mediante un software educativo en alumnos de primer ingreso a la carrera de psicología*. Informe del proyecto PAPIME 301611.
- Flores, M.R.C., Otero, A., Lavallée, M. & Otero, F. (2010). *Lectura Inteligente un software para apoyar la formación de lectores en la escuela secundaria*. Facultad de Psicología, UNAM: México.
- Mateos M., Solé, I. (2009). La lectura de textos académicos en la universidad. *Revista Textos* 50. Documento en línea. Disponible en: <http://textos.grao.com/revistas/verficheronuevo.asp?id=13&idn=55&ida=14> recuperado 1/10/2010.
- Nieto, G. J. (2013). *Programa de lectura inteligente: Leyendo Psicología*. Informe presentado al Colegio de Directores de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- Cassany, D. & Morales, O. (2009). Leer y escribir en la universidad: Los géneros científicos, en Cassany, D. (editor) *Para ser letrados* (109-128). Barcelona: Paidós.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la Universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

## **RESULTADOS DEL SERVICIO DE CONSULTA ACADÉMICA OFRECIDO POR EL DEPARTAMENTO DE DESARROLLO ESTUDIANTIL DE LA UNIVERSIDAD EAFIT EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS USUARIOS**

Línea Temática: Prácticas para reducir el abandono: acceso a la educación superior, integración a las instituciones e intervenciones curriculares.

OSORIO SUÁREZ, Diego Alejandro  
Universidad EAFIT-COLOMBIA  
e-mail: dosorio@eafit.edu.co

### **Resumen.**

Investigación realizada con el objetivo de identificar el impacto del servicio de Consulta Académica, ofrecido a los estudiantes de pregrado como herramienta de apoyo al proceso de aprendizaje. Este servicio es un espacio en el cual cada estudiante puede llevar a cabo un proceso de acompañamiento en las asignaturas que tiene dificultades de comprensión con la guía de un profesor o monitor académico, donde, según la necesidad del usuario, puede asistir a varias citas o llevar un proceso continuo durante todo el semestre. En esta investigación se tomó como punto de partida la experiencia del Departamento de Desarrollo Estudiantil en la utilización del método analítico en la cátedra extra-curricular Metodología del Aprendizaje, siguiendo como guía el texto Metodología del Aprendizaje: Una Experiencia Analítica en el Aula (Lerner y Gil, 2006). De esta forma, se realizó un análisis cuantitativo, para determinar la correlación entre el rendimiento académico y la frecuencia de uso del servicio. Así mismo, se llevó a cabo un análisis cualitativo, a partir de la realización de grupos focales con profesores, monitores y estudiantes usuarios del servicio, en los cuales se recogieron testimonios sobre la percepción que tienen del servicio y del impacto de éste en su rendimiento académico y en el aprendizaje logrado en las asignaturas en las que recibieron acompañamiento. En los grupos focales se encontró como constante en los comentarios de los participantes que el servicio ha sido efectivo, tanto en términos de aprendizaje como en la mejora que han logrado para su rendimiento académico, por lo tanto, se pudo concluir que el servicio de Consulta Académica ha permitido subsanar los vacíos conceptuales de los usuarios, así como les ha aportado herramientas cognitivas, técnicas y metodológicas para aprobar las materias objeto de consulta. Asimismo, en el análisis cuantitativo se encontró que la variable Frecuencia de uso del servicio no tiene un comportamiento similar al de los resultados académicos de los usuarios, lo cual es coherente con los motivos de consulta identificados en los grupos focales, donde, de acuerdo con los testimonios de los participantes, tanto los estudiantes que acudieron a un número pequeño de asesorías para prepararse para un examen, como los que siguieron un proceso durante todo el semestre académico, alcanzaron logros significativos en la comprensión de las materias de objeto de consulta, así como en el aprendizaje de métodos de estudio y en los resultados académicos en términos de calificaciones.

**Descriptorios o Palabras Clave:** Asesoría Académica, Rendimiento Académico, Impacto, Servicio de Apoyo al Aprendizaje.

## Introducción

El Departamento de Desarrollo Estudiantil de la Universidad EAFIT ofrece el servicio de Consulta Académica a los estudiantes de pregrado en las asignaturas que tienen dificultades de comprensión, con el objetivo de apoyarlos en su proceso formativo. Para esto, se disponen profesores y monitores que, de manera personalizada, guían a los estudiantes para que se nivelen y obtengan logros significativos en el aprendizaje de las materias objeto de consulta.

Con el objetivo de identificar la efectividad del servicio de Consulta Académica, se realizó un análisis estadístico con los datos del uso del servicio durante los semestres 2011-1 y 2011-2, el cual fue confrontado con los resultados de la encuesta de percepción aplicada cada semestre. Asimismo, se llevó a cabo un trabajo de corte cualitativo, mediante grupos focales para conocer las percepciones particulares de algunos de los usuarios del servicio.

### 1 Marco de referencia

El origen del servicio de Consulta Académica ofrecido por el Desarrollo Estudiantil de la Universidad EAFIT parte de la experiencia realizada en la cátedra Metodología del Aprendizaje, espacio extra-curricular en el cual se emplea el método analítico para atender a los estudiantes de pregrado de la Universidad EAFIT que tienen matrícula condicional por bajo rendimiento académico. Así, el servicio de Consulta Académica fue diseñando y puesto en marcha en 1999 como un servicio de apoyo académico, que hacía posible dar respuesta a las dificultades en las asignaturas de ciencias básicas, identificadas en los estudiantes que cursaban esta cátedra. Posteriormente, se ha ampliado gradualmente la oferta a otras asignaturas, de acuerdo con la demanda del servicio.

Así, considerando que en el contexto colombiano no se cuenta con estudios relacionados con la efectividad de un servicio específico como Consulta Académica, en el

desarrollo de la presente investigación se tomó como punto de partida el conocimiento adquirido desde la práctica y la investigación que se realizó sobre la cátedra Metodología del aprendizaje, por ser ésta el origen del servicio.

El trabajo realizado en dicha cátedra se formalizó en el texto Metodología del aprendizaje, una experiencia analítica en el aula. En este libro se conceptualiza el método analítico, partiendo de los postulados de la mayéutica socrática y los sofistas para luego abordar conceptos psicoanalíticos aplicados en el ámbito pedagógico de la cátedra. Así, se define el método analítico como “una manera de proceder que mediante la descomposición busca acceder al conocimiento de un objeto o asunto cualquiera (Lerner y Gil, 2006, p. 69). Asimismo, el método analítico se concibe como “un camino para llegar a un resultado mediante la descomposición de un fenómeno en sus elementos constitutivos” (Lopera Echavarría, Ramírez Gómez, Zuluaga Aristizabal & Ortiz Vanegas, 2010).

En el contexto del Consultorio Académico, el método analítico es entonces la forma en que se abordan, de manera personalizada, las inquietudes que tiene un estudiante frente a una materia o tema en particular, atendidas por un profesor o monitor, quienes actúan como guías de un proceso en el cual el estudiante es parte activa en el análisis y búsqueda de la posible solución a sus inquietudes y obstáculos en la comprensión.

Lerner y Gil (2006) plantean dos elementos básicos para tener en cuenta en la aplicación del método analítico: la verbalización y el manejo de la transferencia. El primero es requisito para la aplicación del método, debido a que debe existir un discurso explícito, dispuesto a ser revisado en el análisis y debate con el interlocutor. La transferencia se refiere a

[...] ese fenómeno que detecta Freud desde el inicio de sus investigaciones y le permite ver cómo cada persona “transfiere” al terapeuta afectos y sensaciones propios, es decir que éste entra a formar parte de la cadena afectiva

del sujeto. También se da cuenta, y éste es uno de sus grandes aportes, que dicho fenómeno dista de ser exclusivo de la terapia, pues se presenta en todo contexto o situación donde interactúen por lo menos dos sujetos. (Lerner y Gil, 2006, p. 77).

Así, la aplicación del método analítico en la Consulta Académica implica el encuentro de los discursos del estudiante y del profesor o monitor, el cual se ve afectado, positiva o negativamente, por la transferencia de afectos que tiene lugar en la interacción entre ellos, y de ellos con el objeto de conocimiento que los reúne. En el manejo de la transferencia, de acuerdo con Lerner y Gil (2006), los profesores y monitores deben seguir un proceso que consta de tres pasos, a saber: escuchar, analizar e intervenir, por lo tanto, docentes y monitores deben desarrollar una escucha activa, tener la capacidad de descomponer el discurso del estudiante en sus partes, para poder identificar las dificultades que tiene el estudiante con la asignatura, y así, poder guiar al estudiante en la comprensión de la materia por la que consulta.

Por otra parte, en el análisis realizado se consideró como elemento de referencia, en relación con la identificación del efecto de los servicios de apoyo ofrecidos por las instituciones de educación superior de Colombia, la información que aporta el Ministerio de Educación Nacional a través de una herramienta llamada Sistema para la Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior (SPADIES), construida por el Centro de Estudios sobre Desarrollo Económico (CEDE) de la Universidad de los Andes. SPADIES presenta información estadística y estimativa del nivel de riesgo de deserción de los estudiantes, a partir de los datos que reportan los establecimientos acreditados de educación superior al Ministerio de Educación Nacional sobre los estudiantes matriculados cada semestre y los apoyos ofrecidos por las universidades a los estudiantes en su proyecto de profesionalización. De acuerdo con los registros del Ministerio de Educación

Nacional de Colombia en SPADIES (s.f.), los apoyos que ofrecen las instituciones de educación superior a los estudiantes, sean estos financieros, académicos o de otro tipo, reducen el riesgo de deserción, dependiendo del número de apoyos que recibe cada uno de los estudiantes. En general, SPADIES muestra que quienes reciben cuatro apoyos o más tienen menor tasa de deserción, para lo cual SPADIES considera como desertor a aquel que no se ha matriculado por dos o más semestres consecutivos. En este sentido, considerando que SPADIES utiliza la variable número de apoyos recibidos para identificar el efecto de estos en la deserción, se orientó parte del análisis estadístico hacia la identificación de la correlación entre el número de veces que los estudiantes hicieron uso del servicio de Consulta Académica y el rendimiento académico obtenido.

## 2 Objetivos

### Objetivo general

Identificar la efectividad del apoyo brindado en el servicio de Consulta Académica, a través del análisis de los resultados académicos de los usuarios del servicio, visto desde las perspectivas cualitativa y cuantitativa.

### Objetivos específicos

- Determinar la percepción que tienen los usuarios del efecto del servicio de Consulta Académica.
- Calcular la tasa de deserción de los estudiantes de la Universidad que hicieron uso del servicio en el año 2011.
- Establecer la correlación que existe entre el uso del servicio y el rendimiento académico de los estudiantes que hacen uso del mismo.

## 3 Servicio de Consulta Académica

Espacio de asesoría académica individual, atendido por profesores y monitores en docencia, dirigido a los estudiantes de pregrado de la Universidad EAFIT que tienen dificultades de comprensión en diversas

asignaturas. En este servicio, el estudiante puede solicitar una cita para consultar por una dificultad puntual o programar una cita semanal durante todo el semestre en cada una de las asignaturas que le generan dificultad para llevar un proceso que le permita avanzar gradualmente en las dificultades que le produce cada materia. Como parte de la estrategia definida en el servicio de Consulta Académica, se ofrece un seminario a profesores y monitores donde se abordan temas como pedagogía, vínculo docente-alumno y método analítico, guiado por profesores y psicólogos expertos en cada temática.

En el desarrollo de las asesorías se hace uso del método analítico, para lo cual se pone al estudiante en un rol activo en la búsqueda de las posibles soluciones a las dificultades de comprensión que experimenta, y el profesor o monitor asume un papel de guía que debe hacer un análisis caso a caso, sirviéndose de la escucha y tomando como insumo los errores, las bases cognitivas y los conocimientos previos del estudiante, así como las dudas que se presentan durante las asesorías. En este orden de ideas, la aplicación del método analítico se enmarca en el proceso de acompañamiento académico que se lleva a cabo con cada estudiante, no obstante, cuando en este servicio se detectan dificultades que no tienen relación con lo académico o que no se deben a dificultades de comprensión, se sugiere al estudiante acudir simultáneamente a otros servicios como Consulta Psicológica o Asesorías en Técnicas de Estudio, según el caso.

### 3.1 Caracterización del uso del servicio de consulta académica durante el año 2011

Durante el semestre 2011-1 se atendieron 243 estudiantes, para un total de 1.747 horas consulta y un promedio de 7,19 horas por usuario. De la misma manera, en el semestre 2011-2 fueron atendidos en Consulta Académica 241 usuarios en 1.577 horas consulta, con un promedio de 6,54 horas por usuario.

Al analizar el uso del servicio por tipo de usuario, se encontró que en el semestre 2011-1 el 63,37% de los usuarios de Consulta Académica eran estudiantes becados, beneficiarios del Fondo Epm y Fondo Epm-EAFIT. Asimismo, en el 2011-2, este porcentaje fue superior al de estudiantes sin beca con 52,28% (Ver Fig. 1 y 2)

De la misma manera, se encuentra que en el 2011-1 el 73,96% de las horas de Consulta Académica fueron tomadas por estudiantes becados, beneficiarios del Fondo Epm y Fondo Epm-EAFIT, frente al 63,35% del semestre 2011-2 (Ver Fig. 3 y 4).

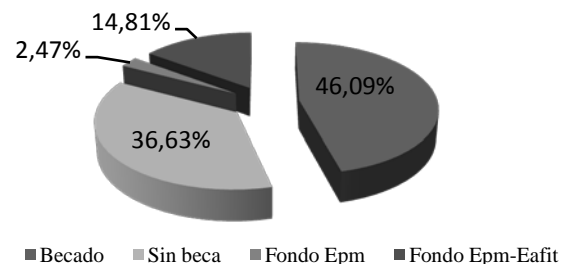


Gráfico 1. Tipo de usuario, 2011-1

Fuente: Elaboración propia. Registros del uso del servicio de Consulta Académica. Departamento de Desarrollo Estudiantil, 2011.

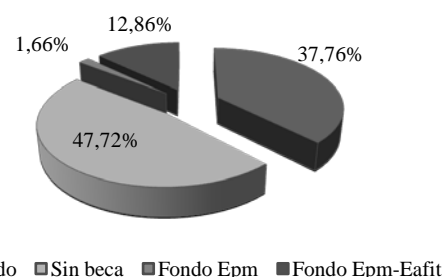
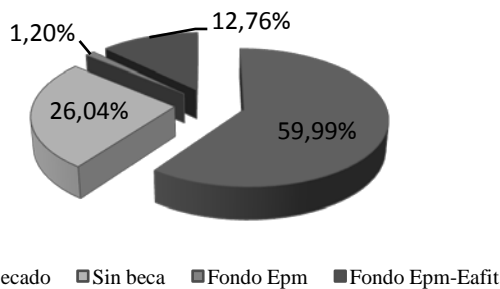


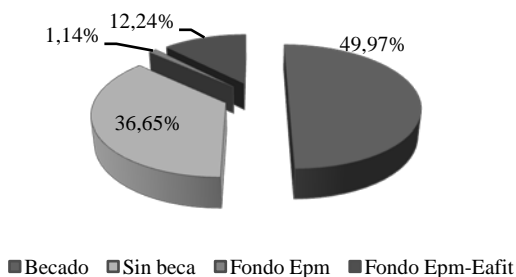
Gráfico 2. Tipo de usuario, 2011-2

Fuente: Elaboración propia. Registros del uso del servicio de Consulta Académica. Departamento de Desarrollo Estudiantil, 2011.



**Gráfico 3.** Consultas atendidas por tipo de usuario, 2011-1

**Fuente:** Elaboración propia. Registros del uso del servicio de Consulta Académica. Departamento de Desarrollo Estudiantil, 2011.



**Gráfico 4.** Consultas atendidas por tipo de usuario, 2011-2

**Fuente:** Elaboración propia. Registros del uso del servicio de Consulta Académica. Departamento de Desarrollo Estudiantil, 2011.

Así, de acuerdo con las cifras presentadas, se evidencia que la mayoría de usuarios del servicio de Consulta Académica, así como la mayoría de las horas de consulta atendidas en los semestres 2011-1 y 2011-2, fueron estudiantes becados y beneficiarios del Fondo Epm y Fondo Epm-EAFIT.

Al observar la demanda del servicio por asignatura, se encontró que las materias con mayor demanda son las pertenecientes a ciencias básicas. En el semestre 2011-1, el 44,93% de las horas de Consulta Académica atendidas fue en Álgebra lineal, Cálculo, Estadística, Física, Geometría y Matemáticas. De la misma manera, en el 2011-2 en esta área se atendió el 41,28% de las horas de consulta.

## 4 Análisis estadístico del uso del servicio de consulta académica en el año 2011

### 4.1 Metodología empleada

Con el objetivo de identificar la relación entre el uso del servicio de Consulta Académica y

los resultados académicos de los usuarios, se tomó el total de usuarios en el año 2011 y se cruzó con el Promedio Crédito Semestre, Créditos perdidos, Créditos cancelados de cada uno de los usuarios y la frecuencia de uso del servicio, mediante gráficos de dispersión y el cálculo de la covarianza y el coeficiente de correlación entre estas variables.

Asimismo, se hizo un análisis descriptivo del estado de los usuarios en la Universidad en el momento del estudio, es decir, se identificó si los estudiantes que hicieron uso del servicio en el año 2011 estaban Activos (matriculados), Retirados por rendimiento académico, en Retiro voluntario o si habían Cancelado reglamentariamente el semestre. De a misma manera, haciendo uso de la estadística descriptiva se identificó el porcentaje de usuarios que aprobaron, cancelaron o perdieron la materia.

Por otra parte, con el objetivo de confrontar los resultados estadísticos con la percepción de los usuarios sobre el servicio, se tomaron los resultados de la encuesta de percepción que se aplica semestralmente mediante un formato impreso que el profesor o monitor entrega a sus estudiantes. Dicha encuesta consta de 7 preguntas cerradas que se califican en una escala de 1 a 5, donde 5 es la máxima calificación, y una pregunta abierta donde los usuarios pueden dejar sus comentarios. Las preguntas cerradas están asociadas a los atributos: escenarios, programa, facilitador e impacto.

La calificación que se obtiene en cada pregunta se promedia, de acuerdo con el número de usuarios encuestados y el peso de la calificación, y finalmente, se calcula un promedio por atributo.

### 4.2 Resultados del análisis estadístico

Al analizar los resultados arrojados en el cálculo de la covarianza y el coeficiente de correlación, se encontró una correlación débil, por lo tanto, se identificó que la variable Frecuencia de uso no tiene un

comportamiento similar a las variables que miden los resultados académicos de los estudiantes que frecuentan el servicio en cuestión y, por lo tanto, desde la mirada que corresponde al enfoque cuantitativo, no existe una correlación que explique el rendimiento académico a partir de la frecuencia de uso del servicio de Consulta Académica tal como se puede apreciar en los resultados de los cálculos estadísticos (Ver Tablas 1 y 2).

Frente al estado de los usuarios, se encontró que en el momento del estudio, mayo de 2012, el 84,36% de los usuarios del semestre 2011-1 y el 90,04% de los usuarios del semestre 2011-2 están activos, es decir, continúan con su proceso de profesionalización. Asimismo, se pudo identificar que el 5,35% de los usuarios del semestre 2011-1 y el 6,22% del semestre 2011-2 fueron retirados por bajo rendimiento académico (Ver Fig. 5 y 6).

En relación con los resultados obtenidos en las materias en que se brindó apoyo, considerando que se aprueba con un resultado de 3,0 en una escala de calificación de 0,0 a 5,0, se observa que los usuarios de Consulta Académica obtuvieron una calificación igual o superior a 3,0 en el 71,71% de las materias objeto de consulta en el semestre 2011-1 y en el 65,14% en el 2011-2 (Ver fig. 7 y 8).

**Tabla 1. Semestre 2011-1**

Variable	Covarianza	Coefficiente de correlación
Créditos cancelados	0,8020	0,0438
Créditos perdidos	3,5637	0,1409
Promedio Crédito Semestre	-0,7994	-0,1547

**Fuente:** Elaboración propia. Base de datos institucional, Universidad EAFIT, mayo de 2012.

**Tabla 2. Semestre 2011-2**

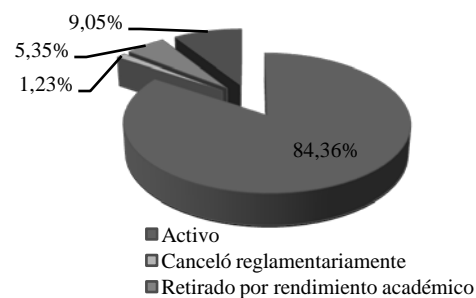
Variable	Covarianza	Coefficiente de correlación
Créditos cancelados	-1,7208	-0,1184
Créditos perdidos	-1,6027	-0,0692
Promedio Crédito Semestre	0,2935	0,0658

**Fuente:** Elaboración propia. Base de datos institucional, Universidad EAFIT, mayo de 2012

### 4.3 Percepción de los usuarios de Consulta Académica, de acuerdo con la encuesta de percepción

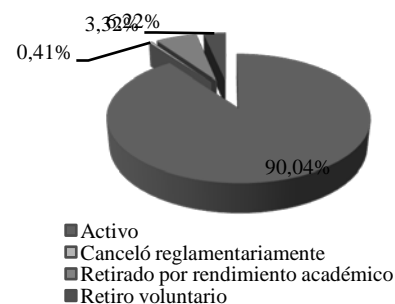
En el semestre 2011-1 se obtuvo una muestra de 110 encuestados de un universo de 279 usuarios, con un nivel de confianza del 95% y un error muestral de 7,3%. Mientras tanto, en el 2011-2, de un total de 257 usuarios se tomó una muestra de 146 encuestados, logrando un nivel de confianza de 95% y un error muestral de 5,3%.

Como se puede apreciar en los resultados de la encuesta de percepción aplicada en los dos semestres de 2011 (Ver Tablas 3 y 4), todos los atributos fueron calificados por encima de 4,6, lo cual permite inferir que hay una alta satisfacción de los usuarios con el apoyo recibido. Específicamente en el atributo Impacto, donde se indaga por la satisfacción frente a los logros alcanzados en aprendizaje y comprensión, los resultados en los dos semestres puntuaron por encima del promedio de los atributos con 4,85 y 4,84 en los semestres 2011-1 y 2011-2, respectivamente.



**Gráfico 5.** Estado 2011-1

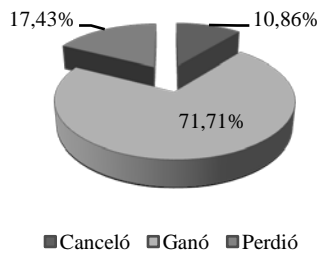
**Fuente:** Elaboración propia. Base de datos institucional, Universidad EAFIT, mayo de 2012.



**Gráfico 6.** Estado 2011-2

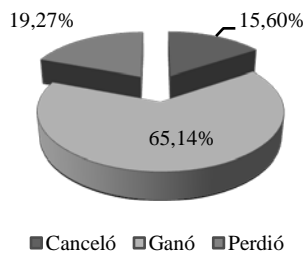
**Fuente:** Elaboración propia. Base de datos institucional, Universidad EAFIT, mayo de 2012.





**Gráfico 7.** Resultado final por materia 2011-1

**Fuente:** Elaboración propia. Base de datos institucional, Universidad EAFIT, mayo de 2012.



**Gráfico 8.** Resultado final por materia 2011-2

**Fuente:** Elaboración propia. Base de datos institucional, Universidad EAFIT, mayo de 2012.

**Tabla 3.** Resultados por atributo encuesta Consulta Académica 2011-1

Escenarios	Programa	Facilitador	Impacto	%
4,71	4,80	4,84	4,85	4,80

**Fuente:** Informe de Revisión por la Dirección segundo trimestre de 2011. Departamento de Desarrollo Estudiantil.

**Tabla 4.** Resultados por atributo encuesta Consulta Académica 2011-2

Escenarios	Programa	Facilitador	Impacto	%
4,67	4,77	4,86	4,84	4,79

**Fuente:** Informe de Revisión por la Dirección cuarto trimestre de 2011. Departamento de Desarrollo Estudiantil.

## 5 Análisis cualitativo

### 5.1 Metodología empleada

Con base en los objetivos definidos para la presente investigación, se construyó una guía de preguntas para la realización de grupos focales, los cuales fueron guiados por las psicólogas del Departamento de Desarrollo Estudiantil, como expertas en el manejo de grupos.

A partir de las estadísticas de uso del servicio del año 2011, se identificaron los estudiantes que al momento del estudio tenían estado Activo, es decir, los usuarios que estaban

matriculados en la Universidad EAFIT en dicho momento, para convocarlos a participar en los grupos de discusión, o grupos focales. Así, se llevaron a cabo dos grupos con una participación de 4 y 5 estudiantes participantes, y uno con profesores y monitores del servicio, al que asistieron 2 profesores y 2 monitores (Ver Fig. 9).

### 5.2 Análisis y categorización de las opiniones de los usuarios, profesores y monitores del servicio de consulta académica recogidas en los grupos focales

En esta fase del proceso de investigación se transcribieron apartes de las grabaciones de los tres grupos focales realizados, clasificándolos de acuerdo con los temas indagados y aspectos relevantes para los objetivos planteados. Así, se construyeron las siguientes categorías: motivo de consulta, percepción del servicio, frecuencia de uso, vínculo con el profesor o monitor, e impacto. Luego, en cada uno de los grupos se identificaron varias subcategorías de acuerdo con los temas que surgieron en las conversaciones con los usuarios, profesores y monitores. De esta forma, se encontraron asuntos semejantes en los resultados de los tres grupos focales que dan cuenta de la percepción que tienen los participantes en los grupos focales sobre el efecto que generó el servicio de Consulta Académica en su comprensión y en el rendimiento académico. Dadas las características del estudio y la metodología cualitativa empleada, estos hallazgos permiten concluir sobre la percepción de los participantes en los grupos focales mas no se pueden hacer generalizaciones por tratarse de un análisis caso a caso.

### 5.3 Grupo focal número 1

Al indagar por el motivo de consulta en el primer grupo focal, los usuarios becados manifestaron como motivo común de consulta el miedo a perder la beca y la desesperación que esta situación les causa. En esa vía, comenta una de las asistentes:

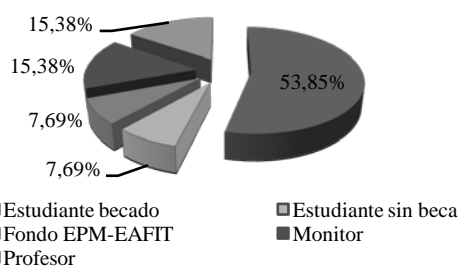
Básicamente el miedo de perder la oportunidad de estudiar acá... ese era como el mayor miedo, pues uno sabe que uno no puede perder materias, no puede cancelarlas y yo el parcial lo perdí muy bajito, lo perdí en 1, entonces para recuperar yo hacía cuentas y eso no... pues... el desespero era impresionante... entonces por miedo a perder la beca.

Además, en la conversación emerge otro elemento común: la primera solicitud del servicio la realizan los usuarios cuando se ven en dificultades académicas. Es decir, no solicitan el apoyo como una estrategia preventiva, a pesar de haber tenido conocimiento de la existencia del servicio. Al respecto, uno de los asistentes hace referencia al momento en que acudió a asesorías:

...ya fue a lo último... a lo último del semestre. No fue desde el principio sino a lo último, ya cuando me veía muy abajo, ahí fue cuando pedí la monitoría.

Por otra parte, y en relación con la frecuencia de uso del servicio, se evidencia en los comentarios de los asistentes que una vez hicieron uso del servicio por primera vez, continuaron asistiendo al Consultorio Académico en el siguiente semestre para tomar asesorías desde el inicio del mismo. Así expresa uno de ellos:

...en el primer semestre sí fue pues, a lo último y era porque ya estaba muy colgado, pero yo sí he pedido, pues, en el segundo también fue por matemáticas. Pues yo sabía que yo estaba muy flojo en matemáticas, entonces ya ahí decidí pedir las desde un principio porque tenía muchas dudas, y en el tercero pues también.



**Gráfico 9.** Tipo de participante

**Fuente:** Registros grupos focales del servicio de Consulta Académica. Departamento de Desarrollo Estudiantil, 2012.

Vemos cómo, a partir de la primera experiencia que tuvieron con el servicio de Consulta Académica, los estudiantes decidieron solicitar las asesorías académicas como un mecanismo de prevención, lo cual permite inferir que el primer uso del servicio fue satisfactorio y, debido a los buenos resultados, se generó en ellos el deseo de utilizarlo de nuevo y, esta vez para llevar a cabo un proceso continuo.

Por el contrario, otro de los asistentes manifestó que solamente ha hecho uso del servicio en una oportunidad como preparación para un examen final. No obstante, al preguntar por el impacto del servicio, afirma que el apoyo recibido lo ayudó a obtener la nota que requería para el examen y que el monitor que lo asesoró le enseñó métodos de estudio que ha venido aplicando en otras asignaturas de manera exitosa. Al respecto, el usuario dice:

Sí, saqué la nota que necesitaba en el final, pues, él me ayudó bastante, pues me dio los métodos de estudio además de las explicaciones que necesitaba también...(Quién guiaba el grupo focal pregunta en este punto) O sea, ¿además de haber sacado la nota que necesitabas, te aportó en métodos de estudio, dices tú? Sí, bastante, ahorita todavía los uso.

En la opinión de todos los participantes en este grupo focal, las asesorías académicas han tenido un efecto positivo en el aprendizaje y comprensión de las materias, salvo en un caso en el cual un estudiante considera que el monitor encargado de brindarle el apoyo no cumplió con sus expectativas y, aunque no perdió el examen final para el que se estaba preparando, no sacó la nota suficiente para ganar la materia.

Finalmente, en la percepción del impacto producido en el servicio de apoyo académico, se identificaron tres subcategorías: 1) Impacto en el rendimiento académico –calificaciones–, 2) Aprendizaje de métodos de estudio y, 3) Rendimiento académico y conocimientos adquiridos.

### *Impacto en el rendimiento académico*

Como se mencionó en párrafos anteriores, ante la pregunta sobre el efecto en el rendimiento académico, los participantes percibieron un efecto positivo del servicio de Consulta Académica al obtener mejores notas en sus exámenes, con excepción del caso en el cual la estudiante no alcanzó el promedio requerido para ganar la asignatura, a pesar de que ganó el examen final. Así afirma un usuario: “Sí, saqué la nota que necesitaba en el final, pues él me ayudó bastante...”.

### *Aprendizaje de métodos de estudio*

Otro efecto del servicio mencionado por los usuarios, es el aprendizaje de métodos de estudio eficaces, susceptibles de aplicar en otras materias. Un estudiante menciona:

Yo en esa materia tenía un problema, yo entendía el tema, yo lo entendía bien, yo sabía aplicarlo, pero en los primeros parciales no sé por qué cambiaban algunas preguntas o algunas cosas y me enlagunaba, me fue mal en los primeros parciales, pero no sé, después de esa monitoría, los ejercicios, pues la forma de atacar el ejercicio que me enseñó ese man me ayudó bastante.

Así, se puede ver que el servicio de Consulta Académica produjo un efecto que trasciende el contenido de la materia en la que solicitó apoyo, ya que el estudiante aprendió un método que le brinda herramientas para abordar otras asignaturas de forma adecuada.

### *Impacto en el rendimiento académico y conocimiento adquirido*

Considerando que las notas no garantizan el conocimiento adquirido, se indagó por el aprendizaje logrado en el Consultorio Académico, encontrando que los participantes afirman haber identificado avances en la comprensión de las materias objeto de consulta. Al respecto un usuario dice:

...en la comprensión de la materia, sí porque aprendí más matemáticas, pues, de todo lo que necesitaba, y en las notas también, todas las he logrado, pues la monitoría sí siento que me ha ayudado mucho.

Al indagar por la opinión sobre la metodología utilizada en el Consultorio Académico, los asistentes resaltaron la posibilidad que existe de tomar asesorías de manera continua con el mismo monitor, ya que esto permite llevar a cabo un proceso donde no sólo se resuelve una duda sino que se tiene un acompañamiento continuo.

### **5.4 Grupo focal número 2**

En este grupo surge el miedo a hacer preguntas en clase como una razón para acudir al servicio de Consulta Académica, así como el temor a perder una materia o la beca. De tal forma que para los participantes, este servicio se convierte en una alternativa para resolver las inquietudes que en clase no se atreven a plantear, porque al estar en una asesoría individual sienten la confianza suficiente para preguntar. En palabras de uno de los participantes del grupo focal:

...dentro del aula, uno no se atreve de pronto a levantar la mano y decir, no, o sea, espere un momentico, no entendí esa parte, porque entonces uno de pronto teme de que, de pronto detener el tema, no permitir avanzar...

Asimismo, el bajo rendimiento académico es mencionado por dos participantes como otro motivo inicial de consulta, donde se evidencia que acudieron al servicio por primera vez después de ver que no estaban obteniendo los resultados esperados, asunto que coincide con lo identificado en el primer grupo focal. En este caso, dice un usuario: “...yo siempre acudo cuando me está yendo mal...”.

Respecto a la frecuencia de uso del servicio, se encontró que los participantes en el grupo focal han sido usuarios constantes que toman asesorías desde el inicio del semestre, tal como lo menciona uno de los participantes: “...yo el semestre pasado la pedí (asesoría) todo el semestre porque era una materia muy complicada, entonces, era mejor”.

Tres de los asistentes hicieron énfasis en la importancia de las asesorías individuales, donde el estudiante encuentra un espacio que le permite sentir confianza para preguntar en una relación más cercana que la que se

establece con el profesor en el aula de clase, por tratarse de un servicio personalizado. Así da su testimonio un usuario:

...usted establece una relación de tú a tú, entonces, se da como el espacio y la confianza para usted decirle, finalmente no entiendo, estoy perdido, entonces, uno se abre más a preguntar finalmente, pues, porque a uno no le da miedo.

### *Impacto en el rendimiento académico*

En este aspecto los asistentes afirmaron que las asesorías recibidas han significado una mejora en las notas obtenidas en las materias en las que han recibido apoyo, donde, después de obtener bajos resultados en los primeros parciales, acuden al servicio de Consulta Académica para tratar de mejorar las notas y logran ganar las materias, como en el siguiente caso:

Luego pedí una monitoría con otra materia que iba ligada a la primera que ya había visto y empecé con un cero en la materia, entonces, muerte total, y luego terminé la materia con un final en 4.5... pues, fue totalmente un acierto y fue pues como un reto muy grande que sin esas tutorías no hubiera sido posible lograr.

### *Impacto en el conocimiento adquirido*

Los asistentes manifestaron que el apoyo recibido les ayudó en la comprensión de la materia, exceptuando el caso de una usuaria que tuvo como profesor en el Consultorio Académico al mismo profesor de la materia y, por tanto, no le entendía en clase ni en la asesoría individual. Sin embargo, esta estudiante es una usuaria que se encuentra satisfecha con el servicio. En sus palabras:

Pues yo lo califico, así de uno a cinco, cinco [...] Solamente he tenido una experiencia en que el monitor que me tocó era mi mismo profesor y que pues, que yo digo no aprendí nada porque si no le entendía en clase y luego me lo ponían de monitor, entonces tampoco le entendía, pues, no le entiendo.

Asimismo, otra usuaria mencionó: "...y ya finalmente, pues, desde el semestre pasado me están hasta gustando las finanzas, entonces es algo como muy charro porque el monitor me explicó tan bien y tan bien que reforcé temas de costos, análisis

financiero...". En este caso, considerando que "la transferencia debe considerarse como un elemento esencial para movilizar una relación con el saber" (Lerner y Gil, 2006, p. 89), se puede inferir que la usuaria desarrolló gusto por una materia que le generaba dificultad, a través del proceso de acompañamiento recibido. En este mismo sentido otro participante menciona:

...a mí me tocó aprender que las notas no son como tan... no dicen como mucho, y no dicen el tiempo que uno le dedica, es lo que se quede en la cabeza, y yo me di cuenta que me sirvieron mucho porque hay cosas de materias que yo no veo hace mucho tiempo de las que todavía me acuerdo, y si me piden una explicación, yo la sé dar...

## **5.5 Grupo focal número 3**

Al indagarles a los profesores y monitores por los motivos iniciales de consulta, se encontró que, los estudiantes acudieron al servicio de Consulta Académica principalmente luego de identificar un bajo rendimiento académico, lo cual coincide con lo identificado en los dos grupos focales realizados con estudiantes.

Frente a la frecuencia de uso del servicio, en la opinión de los participantes, la gran mayoría de los estudiantes que han atendido en Consulta Académica han asistido al servicio de manera constante, incluso por varios semestres. Uno de los profesores mencionó al respecto "La mayoría de los que asisten a mi oficina, van regularmente, casi que se "matriculan" el semestre".

En esta vía, uno de los asistentes menciona que cuando el estudiante es un usuario frecuente, el profesor o monitor puede conocer en mayor detalle el caso particular y, en consecuencia, brindarle un mejor apoyo, acorde con sus necesidades, ya que en este proceso se generan lazos de compromiso en la interacción que tiene lugar entre profesor/monitor y estudiante, los cuales se vuelven determinantes para el efecto del servicio. Al respecto dice un profesor:

... uno prefiere el estudiante regular porque uno lo va conociendo, ya sabe sus debilidades, uno sabe por dónde le debe enseñar, en fin,

uno se identifica con el estudiante y la ayuda es más eficiente, digamos, vale la pena esa ayuda, uno encuentra justificado esto, casi que uno se siente también responsable de que el estudiante gane su materia y uno siente la alegría cuando le dice, profesor saqué 4,2.

### *Impacto en el rendimiento académico*

Los profesores y monitores que participaron en el encuentro concuerdan en que no hay una herramienta que les permita identificar el efecto del servicio en las calificaciones obtenidas por el estudiante, sin embargo, cuando se trata de un usuario frecuente, el profesor o monitor puede consultarle al estudiante sobre los resultados y ver los avances en la comprensión de la materia.

### *Impacto en el conocimiento adquirido*

En general, los participantes estuvieron de acuerdo en que el profesor o el monitor pueden identificar el progreso que el estudiante tiene en el aprendizaje de la materia, cuando se lleva un proceso continuo que permite ver el avance en el dominio de la materia, tal como lo manifiesta uno de los asistentes:

El estudiante normalmente entra muy crudo y él va madurando durante el semestre, uno nota la maduración, sobre todo pues en matemáticas porque escribe con soltura, por ejemplo, suma dos quebrados rápidamente y al principio se enreda y los suma mal, bueno, cosas como esas que son de aritmética [...] uno ve que las va desarrollando y cada vez las hace más fácil...

## **6Conclusiones**

En el análisis estadístico se pudo concluir que la variable frecuencia de uso del servicio no tiene un comportamiento similar al de las variables asociadas al rendimiento académico de los usuarios del servicio, por lo tanto, se puede inferir que el número de asesorías que un estudiante toma no tiene relación con los resultados académicos, lo cual es coherente con los motivos de consulta y los efectos identificados en los grupos focales, donde los participantes manifestaron que han percibido un efecto positivo en el aprendizaje de la asignatura objeto de consulta y en las

calificaciones obtenidas, tanto cuando solicitan una cita para resolver dudas puntuales como cuando siguen un proceso de acompañamiento a lo largo del semestre. En ese mismo sentido, los resultados de la encuesta de satisfacción aplicada a los usuarios del servicio en el año 2011 dan cuenta de la percepción positiva que tienen los usuarios del servicio frente a los logros alcanzados en aprendizaje y comprensión, lo cual se puede evidenciar en calificaciones promedio de 4.85 y 4.84 en el semestre 2011-1 y 2011-2, respectivamente.

En el análisis cuantitativo también se identificó que los usuarios del servicio de Consulta Académica ganaron la mayoría de las asignaturas en las que recibieron apoyo con el 71.71% en el semestre 2011-1 y el 65.14% en el 2011-2, aspecto que se confirmó en los grupos focales donde la gran mayoría de los participantes manifestaron haber aprobado las materias objeto de consulta.

Asimismo, en la investigación realizada se pudo identificar que un año después de haber hecho uso del servicio, solo el 5,35% de los usuarios del semestre 2011-1 y el 6,22% del semestre 2011-2 habían sido retirados por bajo rendimiento académico.

Como se pudo observar en los testimonios de los participantes a los grupos focales, el motivo inicial de consulta de dichos participantes el bajo rendimiento académico, el cual, en el caso de los estudiantes becados, genera angustia por la posible pérdida de la beca. No obstante, después de tener una primera experiencia con la metodología utilizada en el servicio de Consulta Académica, la mayoría de los usuarios decide tomar las asesorías desde el inicio del semestre como una estrategia preventiva. De esta forma, cuando los estudiantes que ya habían hecho uso del servicio perciben dificultades en la comprensión de una materia determinada, se vuelven usuarios frecuentes que acuden al servicio para llevar a cabo un proceso de nivelación y acompañamiento a lo largo de todo el semestre académico,

propiciando un espacio en el cual el profesor o el monitor tienen la posibilidad de tener un mayor conocimiento del nivel académico y las necesidades particulares del estudiante que consulta.

En este sentido, en los tres grupos focales realizados se observó que la mayoría de los participantes acudió al servicio de manera frecuente, programando citas periódicas en las materias en las que tenían dificultades de comprensión, y sólo en casos esporádicos se presentan usuarios que piden una asesoría en un tema específico o como preparación para un examen.

En cuanto a la relación que se establece entre profesor/monitor y el estudiante, se identificó que en el proceso de acompañamiento se ha desarrollado un vínculo de confianza que le facilita al estudiante la formulación de preguntas que en el aula de clase no se siente capaz de plantear. Esta confianza evidencia una transferencia adecuada en la interacción que tiene lugar entre ellos en las asesorías académicas, la cual, como mencionan Lerner y Gil (2006, p. 89), “procura saberes incluso para los que un maestro no ha sido destinado”. Así, dicha transferencia se convierte en una variable determinante para los resultados de la Consulta Académica, tal como se pudo evidenciar en los comentarios de los participantes.

Otro de los aspectos mencionados en los grupos focales en relación con el efecto del servicio de Consulta Académica fue el aprendizaje de métodos de estudio, lo cual se constituye en un valioso aporte al proceso de formación de los usuarios, ya que los métodos aprendidos pueden aplicarse en otras materias, lo cual permite constatar que han incorporado un método para pensar y estudiar que es susceptible de aplicar en múltiples contextos.

Por otra parte, los participantes mencionaron en forma recurrente que perciben el servicio de Consulta Académica como una ayuda importante y valoran positivamente la oportunidad que les da este espacio para afrontar sus dificultades académicas.

Así, considerando los resultados del análisis cuantitativo y con base en los testimonios recogidos en los grupos focales se puede concluir que: el servicio contribuyó a superar las dificultades de comprensión que tenían los participantes; en la mayoría de los casos los usuarios de Consulta Académica han aprobado las materias en las que recibieron asesorías; el servicio contribuye a la construcción de métodos de estudio susceptibles de aplicar en múltiples contextos; y el servicio de Consulta Académica ha tenido un resultado positivo en la percepción de estos usuarios, en relación con el aprendizaje de las materias objeto de consulta, así como con los resultados alcanzados en términos de calificaciones.

### Agradecimientos

Mi más sincero agradecimiento a la Universidad EAFIT por el apoyo brindado durante la realización de mis estudios en la Maestría en Administración.

### Referencias

- Guzmán Ruíz, C. et al. (2009). Deserción estudiantil en la educación superior colombiana. Metodología de seguimiento, diagnóstico y elementos para su prevención. Bogotá, MEN.
- Lerner, J. & GIL, L. M. (2000). Aplicación del método analítico en el ámbito pedagógico. Formalización de una experiencia. Medellín, Universidad EAFIT.
- Lerner, J. & GIL, L. M. (2006). Metodología del aprendizaje. Una experiencia analítica en el aula. Medellín, Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- Lopera Echavarría, J. D., Ramírez Gómez, C. A., Zuluaga Aristizábal, M. U. & Ortiz Vanegas, J. (2010). El método analítico como método natural. *Nómadas. Revista crítica de ciencias sociales y jurídicas*, 25(1), 327 – 353. Extraído el 27 de Septiembre de 2013 desde <http://www.ucm.es/info/nomadas/25/juandiegolopera.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. Colombia. (s.f.) Sistema para la Prevención de la Deserción de la Educación Superior, SPADIES. Extraído el 27 de Septiembre de 2013 desde [http://spadies.mineducacion.gov.co/spadies/consultas\\_predefinidas.html?3](http://spadies.mineducacion.gov.co/spadies/consultas_predefinidas.html?3)
- Ministerio de Educación Nacional. Colombia. (2013, Marzo 3) Diagnóstico de la deserción estudiantil en Colombia. *Boletín Informativo*. Extraído el 27 de Septiembre de 2013 desde [http://menweb.mineducacion.gov.co/men/educacion\\_superior/numero\\_07/001.htm](http://menweb.mineducacion.gov.co/men/educacion_superior/numero_07/001.htm)

## **BUENAS PRÁCTICAS PARA LA REDUCCIÓN DEL ABANDONO ESTUDIANTIL EN LA CARRERA DE LICENCIATURA EN INGENIERÍA CIVIL DE LA UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PANAMÁ**

Prácticas para reducir el abandono: Acceso a la Educación Superior, Integración a las Instituciones e Intervenciones Curriculares.

CRUZ, Florelia  
QUINTERO, Maryuri  
Universidad Tecnológica de Panamá – PANAMÁ  
DIRECCIÓN GENERAL DE PLANIFICACIÓN UNIVERSITARIA  
[maryuri.quintero@utp.ac.pa](mailto:maryuri.quintero@utp.ac.pa)

La Universidad Tecnológica de Panamá es pionera en temas de acreditación en Panamá iniciando con la Agencia Centroamericana de Acreditación de programas de Arquitectura e Ingeniería (ACAAI). La Licenciatura en Ingeniería Civil es la primera carrera en ser acreditada y se encuentra actualmente en el proceso de autoevaluación para su reacreditación lo que apunta hacia la mejora continua a través del cumplimiento de estándares de calidad. Aunado, permite identificar las fortalezas y debilidades existentes en la carrera de Licenciatura en Ingeniería Civil en las diferentes categorías que conforman el trabajo de autoevaluación. Una debilidad detectada en estudios de cohorte realizados (cohortes 1992-1996 y 2000-2004) es la elevada cifra de deserción estudiantil (de 45.7% en 1992 a 56.7% en 2000, es decir, 11.0% de incremento) registrada en la carrera de Licenciatura de Ingeniería Civil, lo que indica la necesidad de adoptar iniciativas orientadas a garantizar la permanencia y culminación de los estudiantes de esta carrera asegurando condiciones de calidad. Esta investigación cualitativa tiene como objetivo mostrar las metodologías o procedimientos descritos en la autoevaluación que han sido apropiados para obtener resultados positivos respecto a la reducción del abandono estudiantil en la carrera de Licenciatura en Ingeniería Civil; conocidos como “buenas prácticas educativas”. Lograr estas buenas prácticas depende del trabajo conjunto de los diferentes estamentos de la Facultad de Ingeniería Civil, que hasta ahora, han logrado incrementos significativos en las tasas de retención y aprobación estudiantil (aprobación de 21.5% en la cohorte de 1992 a 53.5% en la del año 2000). Entre las buenas prácticas que se están llevando a cabo para reducir el abandono de los estudios en la carrera de licenciatura en Ingeniería Civil, la Universidad Tecnológica de Panamá tiene: Programas Propedéuticos, Programa de atención a estudiantes de primer ingreso, programas de orientación profesional y vocacional, Servicio de Asistencia Económica, Programas de Mentorías, Programas de Inclusión, entre otros. De esta manera, La autoevaluación permitirá ofrecer acciones integrales de mejora continua que redunden en beneficio de la permanencia estudiantil en la carrera de Licenciatura en Ingeniería Civil.

**Palabras Claves:** Buenas Prácticas, Reducción del Abandono, Ingeniería Civil.

## 1. Introducción

La Universidad Tecnológica de Panamá (UTP) es la institución estatal de mayor jerarquía en educación superior, científica y tecnológica en Panamá, actualmente ha graduado a más de 43,000 profesionales a partir del año 1981.

Esta universidad tiene como misión: *“Aportar a la sociedad capital humano integral, calificado, emprendedor e innovador, con pensamiento crítico y socialmente responsable, en ingeniería, ciencias y tecnología. Generar conocimiento apropiado para contribuir al desarrollo sostenible del país y de América Latina. Responder a los requerimientos del entorno”*.

Con el fin de cumplir esta misión se realizan estudios para detectar las condiciones de permanencia y promoción de los estudiantes dentro de las diferentes carreras, lo cual permite tomar medidas para cumplir con estándares de calidad. En este sentido, en estudios de cohorte previamente desarrollados (cohortes 1992-1996 y 2000-2004), se ha identificado un incremento significativo en los porcentajes de deserción estudiantil (de 45.7% en 1992 a 56.7% en 2000, es decir, 11.0% de incremento) principalmente registrados en las carreras de ingeniería que ofrece la universidad (Ver Tabla 1 y 2). A esta realidad no se escapa la carrera de Licenciatura en Ingeniería Civil, que a través de los años le ha hecho frente a esta problemática enfocando esfuerzos e iniciativas que coadyuven a reducir el abandono estudiantil en esta carrera.

Este trabajo cualitativo tiene como objetivo dar a conocer las buenas prácticas que ha adoptado la UTP para reducir el abandono estudiantil, enfocándonos en la carrera de Licenciatura en Ingeniería Civil. Estas buenas prácticas se describen en la autoevaluación de esta carrera y están orientadas a garantizar

que los estudiantes permanezcan y culminen sus estudios asegurándoles condiciones de calidad.

Tabla 1. Tasa de abandono o deserción, según carrera, Cohorte 1992-1996.

CARRERA	TOTAL	ABANDONO O DESERCIÓN	
		TOTAL	
		Nº	%
Total de Lic. en Ingenierías - UTP	369	120	46.1
Lic. en Ing. Civil	70	32	45.7

FUENTE: Dirección General de Planificación Universitaria

Tabla 2. Tasa de abandono o deserción, según carrera, Cohorte 2000-2004.

CARRERA	TOTAL	ABANDONO O DESERCIÓN	
		TOTAL	
		Nº	%
Total de Lic. en Ingenierías - UTP	737	378	51.3
Lic. en Ing. Civil	164	93	56.7

FUENTE: Dirección General de Planificación Universitaria

## 2. Fundamentación Teórica

Una *buen práctica* es una experiencia que persigue unos objetivos determinados y resulta apropiada y aconsejable para conseguir resultados positivos, demostrando su eficacia y utilidad en un contexto concreto.

De acuerdo con la comunidad internacional, la UNESCO, en el marco de su programa MOST (*Management of Social Transformations*), ha especificado cuáles son los atributos de una buena práctica educativa y los rasgos que la caracterizan.

En términos generales, las buenas prácticas han de ser:

- **Innovadoras**, desarrollan soluciones nuevas o creativas.
- **Efectivas**, demuestran un impacto positivo y tangible sobre la mejora.
- **Sostenibles**, por sus exigencias sociales, económicas y medioambientales pueden mantenerse en el tiempo y producir efectos duraderos.



- **Replicables**, sirven como modelo para desarrollar políticas, iniciativas y actuaciones.

### 3. Metodología

En este artículo se ha recabado información referente a las buenas prácticas que ha implementado la UTP para reducir los índices de abandono de sus diferentes carreras, incluyendo la carrera de Licenciatura en Ingeniería Civil.

Los últimos estudios de cohorte realizados (cohortes 1992-1996 y 2000-2004) muestran un elevado índice de deserción estudiantil, por lo cual fue necesario implementar buenas prácticas educativas que influyeran en pro de la disminución de estos índices. Mediante una metodología participativa, se obtuvo información de los programas y servicios de apoyo que se han venido realizando en los últimos años, al detectar la problemática en los estudios de cohorte.

Entre las unidades que aportaron información para completar esta investigación es necesario mencionar: la Unidad de Gestión de la Calidad de la Facultad de Ingeniería Civil, la sección de Estadísticas de la Dirección General de Planificación de la UTP, la Secretaría de Vida Universitaria y la coordinación de la Licenciatura en Ingeniería Civil. Estas unidades han estado involucradas en el planteamiento, ejecución y seguimiento de todas las buenas prácticas educativas que resultaron efectivas para reducir el abandono estudiantil en la carrera de Licenciatura en Ingeniería Civil.

### 4. Resultados principales

Con el objetivo de cumplir su misión institucional, la Universidad Tecnológica de Panamá lleva a cabo en su gestión diaria la ejecución de “buenas prácticas educativas”. Estas prácticas están orientadas a mejorar el proceso de formación integral de sus estudiantes, y han favorecido

significativamente el incremento en las tasas de retención y aprobación estudiantil (aprobación de 21.5% en la cohorte de 1992 a 53.5% en la del año 2000) en la carrera de Licenciatura en Ingeniería Civil. Este comportamiento influye de manera positiva en la disminución de los porcentajes de abandono estudiantil en esta carrera. Ver tabla 3 y 4.

**Tabla 3. Tasa de aprobación y Tasa de reproprobación, según carrera, Segundo Semestre de 1992.**

CARRERA	TOTAL	T.A.	ASIG. REPROBADAS					
			T.R.	1	2	3	4	5
Total de Lic. en Ingenierías - UTP	327	33.9	65.9	37.6	20.8	5.5	2.1	0.0
Lic. en Ing. Civil	65	21.5	78.5	38.5	29.2	6.2	4.6	0.0

FUENTE: Dirección General de Planificación Universitaria

**Tabla 4. Tasa de aprobación y Tasa de reproprobación, según carrera, Segundo Semestre de 2000.**

CARRERA	TOTAL	T.A.	ASIG. REPROBADAS					
			T.R.	1	2	3	4	5
Total de Lic. en Ingenierías - UTP	559	58.1	41.9	26.8	12.0	2.7	0.4	0.0
Lic. en Ing. Civil	129	53.5	46.5	27.1	14.0	4.7	0.8	0.0

FUENTE: Dirección General de Planificación Universitaria

La Unidad de Gestión de la Calidad de la Facultad de Ingeniería Civil maneja datos estadísticos del número de estudiantes graduados de esta carrera, desde el año 1981 hasta el 2012. Los resultados muestran un comportamiento creciente a través de los años respecto al número de estudiantes que obtienen su título de grado en la Licenciatura en Ingeniería Civil. Ver figura 1.



**Fig. 1. Estudiantes Graduados de la Carrera de Licenciatura en Ingeniería Civil, Años 1981 - 2012**

FUENTE: Unidad de Gestión de la Calidad de la Facultad de Ingeniería Civil de la UTP.

El estudio titulado “*Factores y causas que determinan el éxito o dificultades de los estudiantes en el primer año de la carrera en la universidad tecnológica de Panamá*” presentado por Bernal, L. & Arauz, E. muestra los factores o causas por los cuales los estudiantes que ingresaron en los años 2009, 2010 y 2011 desertaron o tuvieron dificultades durante su primer año universitario. Los resultados que se obtuvieron fueron, 32.9% consideraron que uno de los factores fue la pérdida de interés en la carrera, 27.1% la metodología utilizada por los profesores, 24.3% por motivos económicos, 20.0% por desorientación vocacional, 18.6% por problemas familiares, 14.3% por dificultades con los docentes, 8.6% por orientación profesional, 5.7% por deficiente formación en secundaria, 4.3% por falta de adaptación universitaria, 4.3% por enfermedad y por otros factores un 37.1%.

Entre los otros factores que indicaron los encuestados, se puede mencionar: puntaje obtenido en la prueba de admisión, horarios de trabajo rotativos, falta de flexibilidad de los docentes con las tardanzas de las personas que trabajan, mejores oportunidades de estudio, embarazo y discontinuidad de carreras en las sedes regionales.

El interés por identificar buenas prácticas educativas en la carrera de Licenciatura en Ingeniería Civil se ha centrado en aquellas que toman en cuenta las dinámicas organizativas, las relaciones personales y las adaptaciones curriculares y pedagógicas, todo ello vinculado a las condiciones de los estudiantes de esta carrera.

Las buenas prácticas implementadas en beneficio de la permanencia estudiantil en la carrera de Licenciatura en Ingeniería Civil, atienden aspectos académicos, psico-educativos y económicos. A continuación detallamos las características generales de cada una de estas buenas prácticas:

## A. SERVICIOS DE APOYO ACADÉMICO

### a. Comunicación y orientación

#### ▪ Mecanismos institucionales de comunicación

La página web de la UTP (<http://www.utp.ac.pa/>) es una herramienta que permite el acceso a las noticias, los eventos, los teléfonos y correo institucional de todos los profesores o del personal administrativo. Cada estudiante, profesor y administrativo tiene una cuenta de correo institucional accesible desde la página <http://correo.utp.ac.pa.>

La Facultad de Ingeniería Civil también cuenta con su página web <http://www.fic.utp.ac.pa/> donde constantemente se actualiza la información, y un monitor de televisión en el lobby de la Facultad de Ingeniería Civil donde se brinda información actualizada.

Cada docente tiempo completo cuenta con una oficina asignada donde lleva a cabo sus labores académicas – administrativas y de atención a los estudiantes. También cuentan con un casillero en la oficina del decanato de la facultad donde los estudiantes pueden dejarle notas, asignaciones o cualquier otro documento.

Las redes sociales son ampliamente utilizadas como mecanismos institucionales de comunicación como lo son:

- <https://www.facebook.com/paginautp>
- <https://twitter.com/utppanama>
- <http://www.youtube.com/UTPPanama>
- <https://www.facebook.com/maria.calidad/photos>

Algunos administrativos y profesores de la facultad utilizan redes sociales, blogs, videos en youtube y la plataforma Moodle (<http://web.unvi.utp.ac.pa/moodle/>) como medio de comunicación.

Además, existen los murales informativos donde se presenta información como los horarios para la matrícula, los horarios para semestrales, información de elecciones, ofertas de empleo, oportunidades de práctica profesional, seminarios, entre otros.

### ▪ **Orientación académica**

El Sistema de Ingreso Universitario (SIU) es la unidad en la cual los aspirantes a ingresar a las diferentes carreras de la Universidad Tecnológica de Panamá encuentran su primera orientación académica.

La institución garantiza la orientación académica de los estudiantes a través del Departamento de Orientación Psicológica, quienes ofrecen varios programas, entre los cuáles se pueden mencionar:

- Programa de orientación profesional y vocacional, que tiene como objetivo orientar al estudiante en la selección de la carrera que le ofrezca mayores probabilidades de éxito de acuerdo con la realidad de sus características individuales. Entre las técnicas que utilizan se encuentran:
  - Consejería individual
  - Pruebas psicológicas
  - Análisis del campo ocupacional
- Programa de atención a estudiantes de primer ingreso, que tiene como objetivo brinda atención intensiva y especial a los estudiantes que inician estudios en la UTP, a fin de orientarlos y ayudarlos en su adaptación al medio universitario. Entre las técnicas que utilizan se pueden mencionar:
  - Atención individual y grupal
  - Curso de Competencias Académicas y Profesionales (CAP) impartido durante el primer verano de ingreso (presencial).

- Análisis del campo ocupacional
- Aplicación e interpretación de pruebas de aptitudes e intereses.

Una vez que el estudiante forma parte del programa, existen varios mecanismos para proporcionar orientación académica. La Secretaría Académica brinda orientación permanente a todos los estudiantes de la facultad y cuenta con oficinas en cada sede de la universidad.

El coordinador de la carrera de Licenciatura en Ingeniería Civil tiene 8 horas asignadas a sus funciones de coordinación, para atención y orientación referente a temas de la carrera. Existe un Coordinador de Carrera a nivel nacional y éste trabaja conjuntamente con un Coordinador de Extensión de la Facultad ubicado en cada Centro Regional.

Cuando un estudiante se traslada de una sede regional a la sede metropolitana, este recibe orientación académica especial en una Jornada de Inducción realizada anualmente por la Coordinación de Extensión de la facultad, con el apoyo de la Secretaría de Vida Universitaria.

### ▪ **Información del rendimiento académico**

La Universidad Tecnológica de Panamá cuenta con un sistema web (<http://matricula.utp.ac.pa>) para la administración de diversos procesos relacionados con la administración de la academia, incluyendo información actualizada y accesible del rendimiento académico de los estudiantes.

El coordinador de la carrera de Licenciatura en Ingeniería Civil lleva a cabo un sistema de información del rendimiento académico del estudiante, que consiste en un levantamiento estadístico de la aprobación de los cursos de la carrera, para cada nivel correspondiente. Se contrastan las aprobaciones de los estudiantes con los distintos profesores que dictan las

materias versus el promedio de aprobación ponderado del curso. Esta medición es una especie de desviación que refleja cuáles son los cursos donde se presenta un rendimiento académico satisfactorio o deficiente.

Este instrumento junto con la evaluación docente (administrativa y estudiantil) y el proceso de revisión de las asignaturas de la carrera de Licenciatura en Ingeniería Civil, ayudan en la toma de decisiones que optimicen el proceso enseñanza-aprendizaje en la carrera.

#### ▪ **Atención extra aula**

Para la Facultad de Ingeniería Civil es importante que los estudiantes tengan la oportunidad de recibir atención extra aula por parte de los docentes. Para lograr esto, a inicio de cada semestre se envía a los profesores un memorándum donde se dispone que todos los profesores tiempo completo de la facultad deben tener en su carga horaria al menos 6 horas (45 minutos / hora) de atención al estudiante, distribuidas en por lo menos tres días, de lunes a viernes. De esta manera cada docente ofrece en atención a los estudiantes más del 10% de las horas semanales de su contrato.

Como disposición de la facultad, cada docente publica su horario de atención en la puerta de su oficina una vez haya comenzado el semestre. Además, algunos profesores llevan una bitácora de atención a los estudiantes.

#### b. **Programas de Apoyo Académico**

Bienestar Estudiantil también desarrolla programas para ayuda a todos los estudiantes como son:

#### ▪ **Programa de apoyo académico a través de monitores:**

En el cual se coordina el apoyo con estudiantes sobresalientes, que estén en la

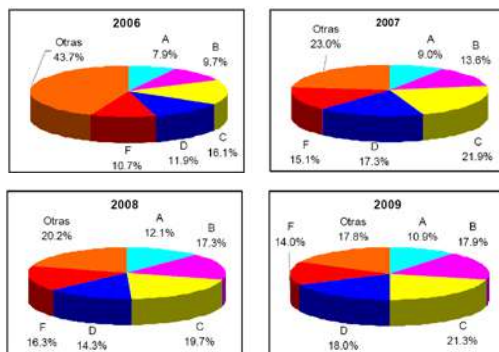
disposición de explicar alguna materia que sea demandada por estudiantes de bajo rendimiento. A dichos monitores se les ofrece como incentivo la exoneración de pago de matrícula o compra de libros.

#### ▪ **Curso de Pre-cálculo**

La deficiente preparación matemática de los estudiantes que ingresan a la Universidad Tecnológica de Panamá es uno de los factores que contribuyen al alto porcentaje de estudiantes desaprobados (tanto de la carrera de Licenciatura en Ingeniería Civil como de otras carreras) en la asignatura de Cálculo I. Las calificaciones obtenidas en la asignatura de Cálculo I durante los últimos años no han sido del todo satisfactorias en general, lo que repercute en los cursos siguientes donde la aprobación de la asignatura de Cálculo I es fundamental para la continuación del plan de estudios completo. Además, existen estudios previos que dan a conocer que una de las causas principales de abandono de los estudios en la carrera de Licenciatura de Ingeniería Civil (y otras ingenierías), se debe a que los estudiantes tuvieron dificultades con su primer curso de cálculo.

A lo largo de los años, la Universidad se ha enfrentado a este problema implementando diferentes modalidades de cursos preparatorios, de los cuales el que más ha impactado positivamente es el curso de Pre-cálculo. Este curso nace como una alternativa para preparar a los estudiantes de primer ingreso buscando nivelar los conocimientos que adquieren en la secundaria en el área de Matemática Básica para los estudiantes que aspiran a una carrera de Licenciatura no Ingenieril y de Pre-cálculo para los estudiantes que aspiran a una carrera de Ingeniería (como en el caso de los aspirantes a estudiar la carrera de Licenciatura en Ingeniería Civil). Este curso se ofreció por primera vez en el verano del 2009 (enero-marzo) y es de carácter obligatorio para que finalmente el aspirante ingrese a la UTP.

La Figura 2 muestra la distribución de las calificaciones obtenidas por los estudiantes de primer ingreso en el curso de Cálculo I para los años 2006-2009, donde se observa un aumento gradual de los estudiantes que obtienen las calificaciones más altas, A y B en esta asignatura. También es de notar que la variabilidad de “otros” (estudiantes con calificación incompleta, no asistieron o tienen notas pendientes), que en el año 2009 disminuye notablemente en comparación con el año 2006, tras la implementación del curso de Pre-cálculo.



**Fig. 2. Distribución de las calificaciones obtenidas en cálculo I, Años 2006-2009**

NOTA: Otras calificaciones incluyen incompleto (I), no asistió (N) y pendiente de nota (S).

FUENTE: Dirección de Tecnología de la Información y Comunicación.

### ▪ Seminario de Competencias Académicas y Profesionales (CAP)

Paralelamente a los cursos de Pre-cálculo, el Departamento de Orientación Psicológica imparte un interesante seminario a los estudiantes en relación con las competencias académicas y profesionales (CAP), que tiene como propósito esencial brindar atención intensiva y especial a los estudiantes que inician estudios en la UTP, a fin de orientarlos y ayudarlos en su adaptación al medio universitario. Ambas actividades son de carácter obligatorio para que finalmente el aspirante ingrese a la UTP.

## B. SERVICIOS PSICO-EDUCATIVOS Y ECONÓMICOS

### a. Programas de Asesorías

La Secretaría de Vida Universitaria en sus diferentes direcciones desarrolla programas de apoyo para los estudiantes, en los cuáles participan estudiantes que forman parte del programa de Licenciatura en Ingeniería Civil.

La Dirección de Inclusión e Integración Universitaria ofrece un programa de seguimiento, orientación, apoyo con tutorías y ayudas técnicas a los estudiantes que presenten algún tipo de discapacidad.

La Dirección de Orientación Psicológica es la encargada de brindar el servicio profesional de psicología, y actualmente cuenta con programas como:

#### ▪ Programa de Asesoramiento Psico-Educativo:

Tiene como objetivo brindar asistencia en los aspectos académicos que interfieren en el proceso de enseñanza aprendizaje, tales como: orientación individual y grupal, inventario de hábitos de estudios, y programas para el desarrollo de la atención, concentración, memoria y capacitación de análisis.

#### ▪ Programa de asesoramiento clínico-psicológico:

Tiene como objetivo ofrecer ayuda a los estudiantes con dificultades psicológicas en el manejo de su problemática individual para que ésta le afecte lo menos posible en su desenvolvimiento personal y en su rendimiento académico. Este programa incluye atención individual, pruebas psicológicas clínicas, psicoterapia breve y grupos de apoyo

▪ **Orientación personal:**

Es un servicio de asesoría social que se ofrece a los estudiantes con inquietudes o conflictos personales, familiares, académicos o sociales, que le afecten su desempeño y rendimiento académico.

La Facultad de Ingeniería Civil ofrece apoyo a estudiantes sobresalientes para que realicen pasantías en diferentes Universidad que tengan convenios firmados con la Universidad Tecnológica de Panamá. Este enlace se hace a través de la Dirección de Relaciones Internacionales.

Desde el año 2007 el Departamento de Estadísticas e Indicadores de la Dirección General de Planificación Universitaria lleva a cabo un informe titulado “Percepción estudiantil sobre la infraestructura y los servicios institucionales que ofrece la Universidad Tecnológica de Panamá”. Este estudio tiene como objetivo determinar los aspectos relacionados con servicios que los usuarios definen como positivo o negativos. Esta encuesta de Satisfacción Estudiantil se aplica a través del Sistema de Matrícula Institucional durante el Segundo Semestre de cada período académico.

En el Segundo Semestre del año 2011 el estudio logró captar la opinión de 13,866 estudiantes que estaban matriculados. En la Facultad de Ingeniería Civil, un total de 2,469 estudiantes respondieron la encuesta, donde el 71.3% se encuentra entre “*Muy Satisfecho*” y “*Satisfecho*” con la infraestructura y los servicios institucionales.

**b. Programas de Cuidado de la Salud estudiantil**

Se cuenta con programas de cuidado y prevención en temas de salud, como:

▪ **Seguro Estudiantil contra accidentes personales:**

Todo estudiante matriculado en la Universidad Tecnológica de Panamá se

encuentra cubierto por una póliza de accidentes personales, que está vigente en cada uno de los períodos académicos.

▪ **Programa de Orientación y Prevención en Temas de Salud y Bienestar Social:**

Estas actividades están encaminadas a orientar a los estudiantes sobre aspectos vitales para el logro de una buena salud física y mental. Se realizan jornadas de vacunas, toma de presión arterial, exámenes de la vista, tipaje de sangre, peso, talla, etc. con la participación de especialistas de la salud.

▪ **La Clínica Universitaria:**

Ubicada en el Campus Universitario, ofrecen a los estudiantes, administrativos y docentes servicios como:

- Consultas de enfermería
- Educación para la salud
- Certificación de buena salud
- Apoyo nutricional
- Referencias
- Coordinación con la Red para atención de accidentes
- Inyectables
- Curaciones
- Control de presión alta
- Control de glicemia
- Control de peso
- Inhalo terapia
- Campañas y jornadas de salud

**c. Programas de Apoyo Económico**

La Dirección de Bienestar Estudiantil cuenta con varios programas y servicios para ayuda a los estudiantes con limitaciones económicas a quienes se les dificulta continuar con sus estudios satisfactoriamente. Entre estos servicios tenemos:

▪ **Ayuda económica para transporte:**

Factores como el alto costo del pasaje en algunas áreas o el tener que hacer trasbordo afectan a una gran parte de la población estudiantil, lo que les impide movilizarse hacia las Instalaciones Universitarias. A los estudiantes cuyas necesidades sean comprobadas a través de un reporte de la Trabajadora Social se les proporciona ayuda económica para transporte. También se favorece con este programa a los estudiantes de los Centros Regionales que tienen que trasladarse a otro centro a realizar algún laboratorio y no cuentan con transporte en su Centro Regional.

▪ **Ayuda alimenticia:**

Los estudiantes que solicitan ayuda alimenticia por sus limitados recursos económicos son atendidos por profesionales de Trabajo Social para su evaluación, diagnóstico y tratamiento. Una vez se diagnostica la situación socio-económica del estudiante, se determina la inclusión del mismo en este programa y se le suministra los boletos para utilizarlos en las cafeterías de la Universidad Tecnológica de Panamá. Por otro lado, para apoyar a los estudiantes que participan en otras actividades (giras, laboratorios, eventos culturales, deportivos) también se les da apoyo siempre y cuando sea solicitado por el coordinador de la actividad.

▪ **Ayuda para compra de lentes:**

A estudiantes de escasos recursos que tengan algún tipo de dificultad en la visión se les ofrece una ayuda para comprar lentes.

▪ **Banco de libros:**

Tiene como finalidad ayudar a los estudiantes con limitados recursos económicos y que se les imposibilita la adquisición de los libros a través de sus propios recursos.

▪ **Crédito de Librería:**

Bienestar Estudiantil ofrece este servicio para beneficiar a la población estudiantil que en un momento dado no cuenta con el dinero para

adquirir los libros y materiales didácticos solicitados por los profesores. Los estudiantes que se acogen a este programa tramitan la solicitud con una Trabajadora Social, se establece un contrato y los períodos de pago.

▪ **Mención Honorífica**

En la Reunión No. 05-95 celebrado el 3 de febrero del 1995, el Consejo Académico aprobó el otorgamiento de Becas ofrecidas por la Universidad Tecnológica de Panamá a los estudiantes de escuela secundaria (públicas o particulares) que ocupan los primeros seis (6) puestos; mejor conocido como Programa de Mención Honorífica. Para mantener el beneficio de la beca el estudiante debe ser regular y tener un índice igual o mayor a 1.0. La Dirección de Bienestar estudiantil también es la responsable de administrar el programa de becas.

▪ **Becas Saint Malo:**

Actualmente se tiene un convenio de subvención estudiantil con la familia del ingeniero Alberto de Saint Malo, primer decano de la Facultad de Ingeniería (inicios de la UTP), que desde el año 2008 ha beneficiado a jóvenes estudiantes del programa de Licenciatura en Ingeniería Civil.

▪ **Becas Anastasio Ruiz:**

Desde el primer semestre de 1993 existe un acuerdo entre la Universidad Tecnológica de Panamá y la Fundación Anastasio Ruiz Barranco, donde la fundación se compromete a otorgar como mínimo 4 becas para estudiantes de escasos recursos que cursen la Licenciatura en Ingeniería Civil en el II, III, IV y V año.

▪ **Becados Dayton Superior:**

Es un convenio de Beca entre la Universidad Tecnológica de Panamá y la empresa Dayton Superior, donde la empresa se compromete a financiar los estudios universitarios de un estudiante que curse II año de la Licenciatura en Ingeniería Civil hasta finalizar la misma.

En el Tabla 5 se presenta un resumen de la cantidad de estudiantes pertenecientes a la carrera de Licenciatura en Ingeniería Civil que se han beneficiado de los programas y servicios de apoyo estudiantil que ofrece la Universidad Tecnológica de Panamá, período 2012-2013.

**Tabla 5. Cantidad de estudiantes de la carrera de Licenciatura en Ingeniería Civil beneficiados por los programas y servicios de apoyo estudiantil que ofrece la Universidad Tecnológica de Panamá, Años 2012 -2013**

Programas de Apoyo	Cantidad de beneficiados
Ayuda económica para transporte	87
Ayuda alimenticia	156
Ayuda para compra de lentes	5
Banco de libros	188
Crédito de Librería	8
Orientación en materia de Salud	27
Apoyo Académico Mediante Monitores	25
Mención Honorífica	119
Becas Saint Malo	5
Becas Anastacio Ruiz	6
Becados Dayton Superior	2

**NOTA:** El cuadro presenta a los estudiantes beneficiados de los diferentes programas ofrecidos por la UTP durante el II Semestre 2012 y el I Semestre 2013.

**FUENTE:** Unidad de Gestión de la Calidad de la Facultad de Ingeniería Civil de la UTP.

## CONCLUSIONES

Al finalizar esta investigación, podemos concluir:

- En los últimos años, los niveles de deserción estudiantil han disminuido significativamente, (de 45.7% en 1992 a 56.7% en 2000) gracias a las buenas prácticas que ha implementado la UTP.

- Una cantidad importante de la población estudiantil perteneciente a la carrera de Licenciatura en Ingeniería Civil están siendo beneficiados con los programas que la UTP ofrece, con el objetivo de disminuir la deserción estudiantil. Entre estas acciones están los servicios de apoyo académico, psico-educativos y económico.

- Los estudiantes de la Licenciatura en Ingeniería Civil que han participado en

acciones de capacitación y programas de tutoría universitaria han tenido una nivelación académica, lo que incrementa la aprobación de las asignaturas con mejores calificaciones.

- Con las buenas prácticas psico-educativas se mejora en los estudiantes se han reducido las carencias en el alumnado, respecto a el desarrollo de competencias, manejo de las emociones, desarrollo de la autonomía, establecimiento de la identidad, relaciones interpersonales libres, desarrollo de metas y desarrollo de la integridad a través de servicios de orientación, asesorías, entre otros.

- Las ayudas económicas que brinda la universidad reducen algunas de las limitantes que tienen los estudiantes, principalmente a aquellos que se movilización del interior del país a la sede principal, o cuyas condiciones no son las más favorables. Estos servicios de apoyo colaboran con las necesidades de transporte, alimentación, libros, pagos de matrícula, insumos entre otros,

## REFERENCIAS

Estudio de Autoevaluación del Programa de Licenciatura en Ingeniería Civil (2013), Unidad de Gestión de la Calidad, Facultad de Ingeniería Civil, Universidad Tecnológica de Panamá.

Bernal, L. (2003). Resumen del análisis de eficiencia interna de las carreras de licenciatura en ingeniería cohorte 1992-1996. Panamá: Planificación Universitaria. Universidad Tecnológica de Panamá.

Bernal, L., & Batista, Y. (2008). Análisis de eficiencia interna de las carreras de licenciatura en ingeniería cohorte



2000-2004. Panamá: Planificación  
Universitaria, Universidad  
Tecnológica de Panamá.

Paredes, M. (2010). Rendimiento Académico  
de los Estudiantes de Ingeniería en el  
primer semestre de la carrera en  
relación con los resultados de la  
Prueba de Aptitudes Académicas  
(PAA). Períodos 2005-2006 a 2008-  
2009. Panamá: Planificación  
Universitaria. Universidad  
Tecnológica de Panamá.

Miller, N., & Hernández, A.(2011).  
Incidencia del curso de Pre-cálculo en  
el desempeño en Cálculo I para  
estudiantes de primer ingreso de la  
Universidad Tecnológica de Panamá.  
Panamá. Universidad Tecnológica de  
Panamá, Facultad de Ciencias y  
Tecnología.

## ACADÊMICOS QUE FREQUENTAM A MONITORIA: comprometimento e aprovação

**Línea 2.** Práticas para reducir el abandono: acceso a la educación superior, integración a las instituciones e intervenciones curriculares

Vera Lucia Felicetti  
Kelly Amorim Gomes  
Paulo Fossatti

Mestrado em Educação/UNILASALLE – BRASIL  
verafelicetti@ig.com.br

### Resumo

O Centro Universitário La Salle – Unilasalle, visando o sucesso para a permanência dos alunos na Instituição de Ensino Superior (IES) vem dedicando esforços que envolvem gestores, funcionários e professores no desenvolvimento de estratégias e práticas com foco na aprendizagem do aluno. Para tanto, desde 2006 com a implantação da ferramenta de gestão *Balanced Scorecard* (BSC) com o objetivo de alinhar o planejamento estratégico com as ações operacionais da instituição e posteriormente em 2011 com a criação do Núcleo de Apoio ao Estudante – NAE, setor com a finalidade de acompanhar os acadêmicos em sua jornada na IES, foram criadas e ampliadas algumas estratégias que buscam maior compreensão das situações individuais e coletivas capazes de influenciar no desempenho e na permanência do acadêmico na IES. O presente artigo tem por foco o trabalho realizado nas Monitorias, com enfoque na Monitoria Agendada que teve início no primeiro semestre de 2013. A abordagem metodológica usada neste artigo foi quantitativa com objetivo descritivo comparativo. Os dados analisados envolveram 129 alunos da graduação, que frequentaram os atendimentos de monitoria no primeiro semestre de 2013. As análises apontam o sucesso, ou seja, a aprovação da maioria dos alunos que frequentaram a monitoria. Os resultados indicam que a quantidade de atendimentos reflete no sucesso do aluno, pois a relação entre o número de atendimentos e a aprovação foi estatisticamente significativa com  $p=0,048$ . Tais resultados reforçam a necessidade de o estudante ter um contínuo nos estudos, de esforço e de tempo dedicado para a aprendizagem, ou seja, do comprometimento do aluno com a sua aprendizagem. Além disso, este trabalho evidencia a relevância do trabalho preventivo envolvendo o corpo docente e discente e de séria política institucional com vistas à permanência do estudante na instituição com foco em sua aprendizagem.

**Palavras-chave:** Monitoria, Comprometimento, Aprovação.

### 1 Introdução

O sucesso para a permanência dos alunos na Instituição de Educação Superior (IES) depende de uma política institucional que envolva o apoio inequívoco dos gestores, o envolvimento de funcionários e professores na formação de operações e práticas com foco no aluno.

Sob tal viés o Centro Universitário La Salle (UNILASALLE) da cidade de Canoas no Rio Grande do Sul – Brasil tem oferecido, mais do que atividades isoladas, um programa de acompanhamento ao aluno, que compreende: nivelamento, monitorias, contatos, aconselhamentos entre outros. Destacamos aqui a monitoria desenvolvida na área das exatas, ou seja, voltadas às disciplinas que envolvem a matemática. Tal escolha pelas

exatas justifica-se pelo baixo rendimento de muitos alunos em disciplinas que envolvem conteúdos matemáticos, o que pode ser caracterizado pela grande dificuldade de entendimento dos mesmos (Pereira; Maciel, 2013).

De acordo com Felicetti e Giraffa, "O ensino de Matemática está estruturado numa cadeia de pré-requisitos do Ensino Fundamental ao Ensino Superior. Um elo desta cadeia estando frágil compromete todo o sistema." (2012, p.143). Muitas vezes o alunado chega ao ensino superior sem os pré-requisitos necessários ao entendimento dos conteúdos matemáticos pertinentes a esse nível de ensino. Nesta direção, o serviço de monitoria, além de dar atendimento específico às dificuldades apresentadas nas disciplinas correspondentes ao ensino superior, também retoma conteúdos pertinentes à educação básica de modo a proporcionar o entendimento dos conteúdos subsequentes.

O trabalho de monitoria objetiva atender os alunos resgatando suas dificuldades, quer sejam do conteúdo desenvolvido em sala de aula ou de pré-requisitos de modo a propor estratégias capazes de amenizá-las ou até mesmo resolvê-las. De acordo com Schneider (2003) a monitoria sob esse enfoque caracterizá-se como atividade de apoio ao estudante em seu processo de ensino e aprendizagem.

A monitoria pode ser entendida não somente como um momento de resgate de conteúdos, mas sim, como uma forma de atendimento contínuo ao estudante, desenvolvendo nele o hábito de estudar constantemente, não somente em véspera de prova. O hábito de não estudar continuamente é um aspecto cultural na realidade educacional brasileira. Se o aluno estudar para cada aula, ou seja, se ele fizer, ou pelo menos tentar fazer os exercícios para a aula, ele tem condições de melhor participar da mesma, fazendo perguntas, pode perceber seus erros e acertos, ele tem um contínuo no conteúdo e conseqüentemente na sua aprendizagem, pois ele vai se autoavaliando, percebendo suas fraquezas e necessidades em relação ao

conteúdo desenvolvido, bem como para com a sua aprendizagem.

Sem dúvida inúmeros estudos evidenciam a importância e eficácia do desenvolvimento de tutorias, monitorias e programas de nivelamento, em especial na área das exatas (Mkumbo; Amani, 2012). O UNILASALLE os oferece, no entanto, o número de alunos que tem frequentado não é relevante se comparado com o total de matriculados nas disciplinas que envolvem matemática, embora tem-se monitores em diferentes horários organizados pelo Núcleo de Apoio ao Estudante (NAE) da instituição, bem como a possibilidade de agendamento de horário pelo aluno, ou seja, o aluno pode programar-se de acordo com a sua disponibilidade, visto que a instituição tem uma professora graduada em Matemática atuando como monitora.

Pode-se relacionar a pouca procura pela monitoria a diversos fatores, entre eles o fato da maioria do alunado da instituição em foco trabalhar e sair deste direto para a instituição de ensino; outro fator é o hábito de estudar somente em véspera de prova, ou seja, a cultura da última hora e a falta de organização entre tempo, estudo e trabalho. Para Felicetti:

Somente dispor de tempo para se dedicar aos estudos não é suficiente como explicação, mas o que realmente importa é como melhor investir esse tempo. Dispor de tempo é variável central para um acadêmico, entretanto, saber onde, como e com o que empregá-lo constitui-se um fator importantíssimo. (Felicetti, 2011, p. 212).

Nesta direção, não basta a instituição ou os professores se empenharem para que o aluno tenha sucesso em sua aprendizagem, o comprometimento do aluno é fundamental para que isso ocorra, pois ele é o protagonista, e como afirma Tardif (2002, p. 132), "nada nem ninguém pode forçar um aluno a aprender se ele mesmo não se empenhar no processo de aprendizagem.". Portanto, o estudar, o preparar-se para as aulas, o realizar as tarefas solicitadas pelo professor, bem como ir além do exigido em sala de aula são aspectos essenciais para a aprendizagem.

Com o intuito, não somente de resgatar conteúdos, mas também de desenvolver no

alunado o hábito de estudo, a conscientização da necessidade de realmente aprender e compreender os conteúdos para poder solucionar problemas para além da sala de aula, o trabalho de monitoria desenvolvido pela instituição busca um acompanhamento longitudinal dos alunos que frequentam o serviço.

Neste artigo será apresentada a dinâmica desenvolvida pela instituição através do NAE, a qual segue na parte dois deste artigo; na sequência consta a metodologia usada neste estudo; a análise dos dados; as considerações finais e por fim as referências.

## 2 O Núcleo de Apoio ao Estudante Resulta do Balanced Scorecard

O NAE nasce do modelo de gestão estratégica que se utiliza do Balanced Scorecard. O *Balanced Scorecard (BSC)* é uma ferramenta gerencial que vem da área empresarial (Kaplan; Norton, 2004) que a cada dia mais, está sendo adotada por instituições educativas. Costa (2006, p. 7) explica que:

O BSC, diferentemente das ferramentas gerenciais tradicionais, explicita a ligação do planejamento estratégico com o planejamento operacional, ao detalhar os passos do desdobramento da vantagem competitiva em ações. Essas ações demandam recursos operacionais e financeiros que deverão estar contemplados no planejamento operacional e, conseqüentemente, no orçamento.

O BSC também é concebido como um Sistema de Gestão Estratégica que utiliza de modo balanceado indicadores financeiros e não financeiros. Da mesma forma, ele estabelece as relações de causa e efeito entre esses indicadores e as descreve em mapas estratégicos.

Kaplan e Norton (2004) destacam que as organizações inovadoras usam o BSC para administrar a estratégia em longo prazo, bem como viabilizar os processos gerenciais críticos. Esta ferramenta foi implantada pela gestão do Unilasalle no ano de 2006.

O BSC articula dimensões e medidas fundamentadas em quatro perspectivas: financeira, clientes, processos internos e aprendizado e crescimento. Em cada uma

destas perspectivas são monitorados indicadores que representam os principais resultados da Instituição com as seguintes informações: nome do indicador, unidade de medida utilizada, tendência para análise e período de análise. Na perspectiva dos clientes, é que foi criado o NAE. Kaplan e Norton (1997) dizem que a empresa deve determinar seu segmento-alvo de clientes e negócios e dispor de um conjunto de medidas essenciais que envolvem os seguintes aspectos: participação, permanência, captação, satisfação e sustentabilidade. Além disso, é preciso identificar o que os clientes do segmento-alvo valorizam e elaborar uma proposta de valor a esses clientes. Os objetivos traçados, bem como as metas definidas, ensejam cuidados especiais e constante monitoramento no sentido de priorizar ações e foco no negócio, voltados para o atendimento dos diferentes públicos. Nesta perspectiva de Clientes encontram-se as ações voltadas para a diminuição do índice de evasão, a diminuição do índice de reclamações (ouvidoria) e as ações de monitoria da IES em estudo.

O sistema BSC é avaliado mensalmente e tem como principais tópicos a apresentação das ações, indicadores e metas do BSC juntamente com a Reitoria, Diretorias e Responsáveis por ações e indicadores, ou seja, se traça um paralelo entre o que está sendo feito e o objetivado, possibilitando desse modo avançar e retomar o que não está alinhado aos objetivos.

Com relação às perspectivas preconizadas, cada uma tem um setor responsável. Acerca do cliente, por exemplo, criou-se o grupo da evasão, responsável pela análise e acompanhamento do indicador que mede o índice de evasão. Desde então várias ações foram criadas para redução desse índice, o que culminou com o projeto de implantação em 2011 do NAE.

Este núcleo caracteriza-se por acompanhar os acadêmicos em seu percurso na instituição, visando maior compreensão das situações individuais e coletivas, que possam vir a influenciar no seu desempenho acadêmico, de

modo a garantir que nela permaneça até a integralização do curso.

Para tanto, oferece gratuitamente aos alunos os seguintes serviços:

- Adaptação ao Ambiente Universitário (palestras e oficinas de integração);
- Alternativas para conduzir a permanência do acadêmico (aspectos financeiros, relação professor x aluno);
- Programa de Nivelamento (revisão dos conteúdos do Ensino Médio);
- Programa de Monitoria (aulas de reforço);
- Orientação Profissional (acadêmicos que estejam em dúvida quanto ao curso escolhido);
- Assistência Psicossocial (situações emocionais que estejam dificultando o desempenho acadêmico).
- Projeto de voluntariado no Brasil e no exterior.
- Laboratório de Informática 24h, inclusive aos domingos e feriados.

Neste artigo nosso foco é falar do Programa de monitorias que é oferecido em diferentes horários disponibilizadas pelo NAE. Este, permite melhor organização do aluno no que compete a associação entre tempo, trabalho e estudo. Tal Programa têm como monitores acadêmicos da instituição que se sobressaíram em diferentes disciplinas e que foram indicados pelos professores para atuarem como monitores. Também faz parte desse grupo uma monitora contratada pelo NAE. Essa monitora corresponde a uma licenciada em Matemática que atua 40h, atendendo os alunos inclusive com horários agendados. Além dos monitores acadêmicos e da monitora contratada, que denominaremos neste texto como monitora titular, há a participação de um aluno do mestrado em Educação, graduado em Licenciatura Matemática, que atua como monitor voluntário em dois horários semanais.

As atividades de monitoria realizadas pelos acadêmicos da graduação são classificadas em duas categorias. São estas: remunerada ou voluntária. Na primeira, o acadêmico recebe um desconto na mensalidade por quatro meses, proporcional às horas que atua como

monitor e um certificado de horas complementares; a segunda é voluntária e o aluno recebe o certificado de horas complementares.

O papel dos monitores é auxiliar os acadêmicos com suas dúvidas, pertinentes aos conteúdos trabalhados em sala de aula pelo professor da disciplina. Os acadêmicos podem esclarecer dúvidas, obter explicações de conteúdo quando faltaram aula e solicitar auxílio para resolver os exercícios propostos pelo professor. As monitorias são realizadas em um espaço denominado Sala de Aprendizagem, local que os alunos podem utilizar para os estudos mesmo quando não estão recebendo o serviço de monitoria. Os monitores contam com o auxílio dos professores, que disponibilizam o material trabalhado em aula para os monitores e em algumas situações liberam o acesso ao ambiente virtual da disciplina para que o monitor amplie sua participação na mesma.

O trabalho desenvolvido pelos monitores foi acompanhado, bem como o registro dos estudantes participantes durante seu primeiro semestre de efetivação. Desse modo montou-se um banco de dados e pôde-se analisar o trabalho de monitorias realizado, associado ao desempenho dos estudantes. A seguir apresenta-se a metodologia usada na análise dos dados.

### 3 Metodologia

Este trabalho teve enfoque quantitativo como abordagem metodológica com objetivo descritivo comparativo. Para Booth, Colomb e Willians (2000) o enfoque quantitativo possibilita identificar o perfil do grupo de indivíduos envolvidos no estudo. Quanto ao objetivo descritivo, que assume em geral a forma de levantamento, visa descrever as características da população ou fenômeno em foco e/ou o estabelecimento de relações entre as variáveis, em questão neste estudo alunos que frequentaram a monitoria e foram aprovados e reprovados (Silva; Menezes, 2001, p. 21).

Os critérios de significância estatística adotados neste estudo, de acordo com Bós

(2004), consideraram: os valores para p menores que 0,05 foram estatisticamente significativos e p entre 0,1 e 0,05 como indicativos de significância. A comparação da distribuição dos alunos reprovados e os aprovados que frequentaram a monitoria apenas uma vez e os que frequentaram mais de uma vez foi testada pelo Qui-quadrado.

A coleta dos dados foi feita a partir de uma ata de presenças que os alunos assinavam toda vez que participavam das atividades de monitoria. Nessa ata os alunos preenchiam seu número de matrícula, a disciplina que solicitaram monitoria e o nome do monitor que os auxiliou. A partir destas informações foram elaboradas tabelas contendo as

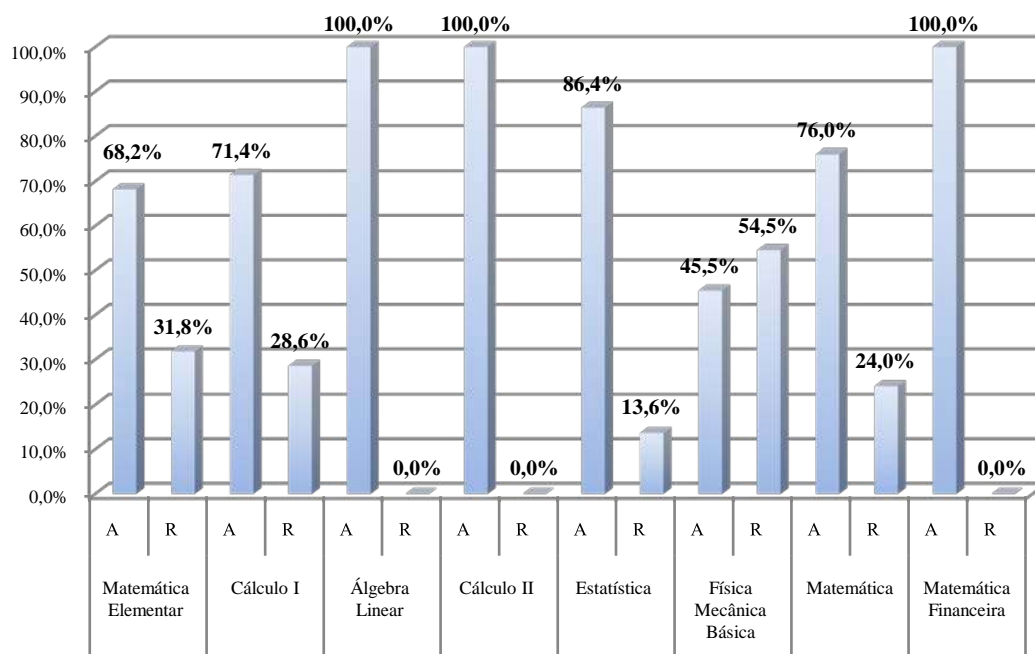
informações necessárias a cada aluno que procurou a monitoria e a disciplina. Posterior a isto acessamos as Estatísticas de Aproveitamento de Alunos da Graduação e verificamos o aproveitamento desses alunos nas disciplinas que utilizaram monitoria.

#### 4 Análise e Discussão dos Dados

No Gráfico 1 pode-se observar o aproveitamento dos alunos atendidos nas monitorias realizadas pela monitora titular.

Os dados analisados envolveram 129 alunos da graduação, que frequentaram os atendimentos de monitoria no primeiro semestre de 2013. O total de atendimentos foi de 337.

**Gráfico 1** – Aproveitamento das Monitorias Agendadas 2013/1. Total de alunos atendidos: 93. Total de atendimentos: 220. Monitora titular.



Fonte: Registros do NAE – 2013/1

Os resultados evidenciam que com exceção da disciplina de Física, todas as demais tiveram resultado positivo, ou seja, do total de alunos atendidos, o percentual de aprovados foi maior que o de reprovados. Observa-se aqui que a monitora em questão não tem formação na área de Física, mas sim, formação na área de Matemática. Isso reforça a necessidade da formação para a área de atuação.

Fazendo o índice geral de aprovação e reprovação dos percentuais apresentados no gráfico 1 podemos concluir que houve 74,2% (69) de aprovações e 25,8% (24) de reprovações.

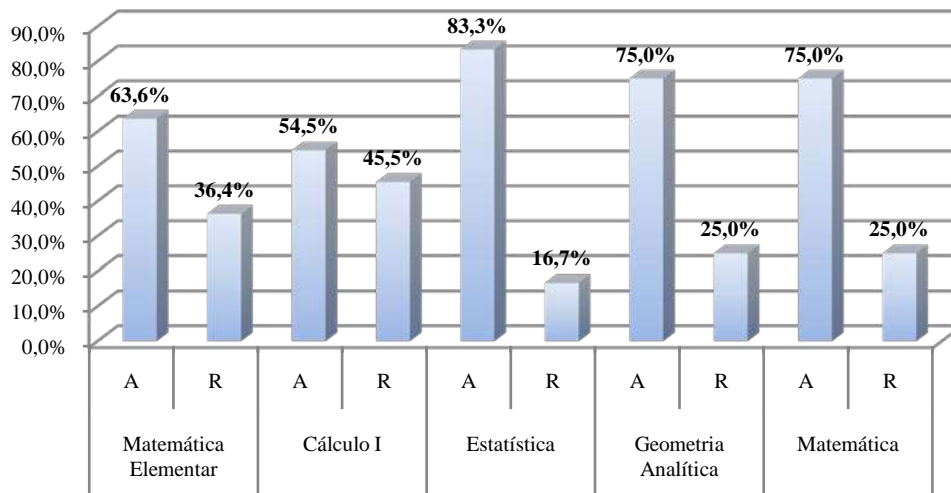
No gráfico 2 consta o percentual correspondente aos alunos atendidos pelos demais monitores. Pode-se observar que o índice de aprovação foi maior que o de reprovação em todas as disciplinas. Também

destacamos a falta de monitores em Física, Álgebra, Cálculo II e Matemática Financeira. Nem sempre é possível indicar alunos capazes de realizarem esta tarefa ou muitas vezes os

que têm condições para isso não possuem a disponibilidade tempo.

Do total dos índices apresentados no gráfico 2, tem-se 66,7% (24) de aprovações e 33,3% (12) de reprovações.

**Gráfico 2** – Aproveitamento de Monitorias 2013/1. Total de alunos atendidos:36. Total de atendimentos:117. Outros monitores.

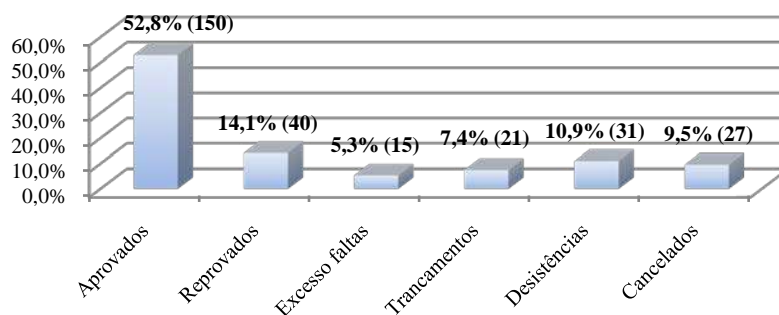


Fonte: Registros do NAE – 2013/1

No Gráfico 3, podemos observar o percentual de alunos aprovados nas disciplinas de Matemática Elementar. O qual corresponde a 52,8% dos 284 matriculados; o de reprovados 14,1%; o percentual dos cancelados que corresponde àqueles alunos que fizeram a matrícula e cancelaram em seguida, sem frequentar, foi de 9,5%; os 23,6% restantes, caracterizados como excesso de faltas, trancamentos e desistências. Estes dados nos

dão indicativos de algo a se fazer de modo a manter esses alunos na disciplina até o final da mesma, pois estes desistem ou trancam sem irem até o final de seus cursos. Este comportamento evidencia a falta de comprometimento para o ser e fazer enquanto estudante. Esses alunos muitas vezes tendem à evasão. O comprometimento do aluno contribui para que o mesmo permaneça na IES.

**Gráfico 3**– Estatística de aproveitamento geral de Matemática Elementar 2013/1 (Total de matrículas 284).

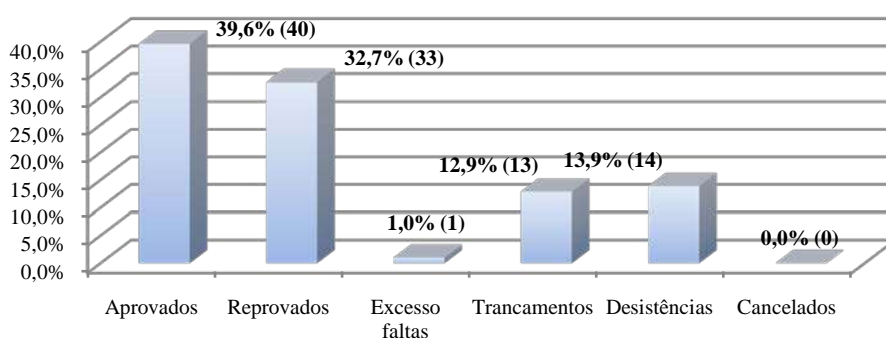


Fonte: Registros do NAE – 2013/1

Na disciplina de Cálculo I, Gráfico 4, o percentual de aprovados (39,6%) e reprovados (32,7%) são próximos o que justifica um acompanhamento aos alunos egressos da Matemática Elementar (2013/1) que estarão matriculados em Cálculo I. Esse acompanhamento poderá nos dar indicativos de maiores exigências na Matemática Elementar. Da mesma forma, poderá gerar novas formas de acompanhamento e auxílio

aos alunos, uma vez que um bom desempenho em Cálculo I é fundamental para o contínuo de muitos cursos que têm essa disciplina como pré-requisito. Estas disciplinas participam do sucesso do aluno e por extensão uma formação de qualidade. Quanto aos percentuais (27,8%) das demais situações, esses nos dão os mesmos indicativos já mencionadas para a Matemática Elementar.

**Gráfico 4** – Estatística de aproveitamento geral de Cálculo I 2013/1 (Total de matrículas 101)



**Fonte:** Registros do NAE – 2013/1

Comparando os dados do Gráfico 1 com os dos Gráficos 3 e 4 destacamos o índice de aprovação dos alunos que utilizaram monitoria nas disciplinas de Matemática Elementar e Cálculo I e o índice de aprovação nas disciplinas. O índice de aprovação nas disciplinas de Matemática Elementar ficou em 52,82%, já o índice de aprovação dos alunos de Matemática Elementar que utilizaram monitoria agendada ficou em 68,2%. Na disciplina de Cálculo I esta diferença foi ainda maior; o índice de aprovação na disciplina ficou em 39,6% já o índice dos alunos que utilizaram o serviço de monitoria agendada ficou em 71,4%.

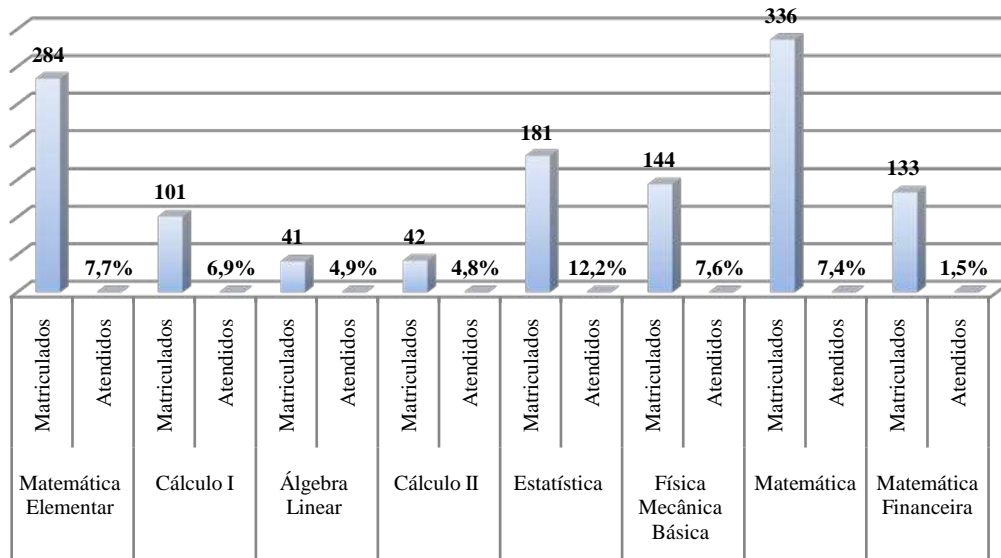
Os dados apresentados nos Gráficos acima evidenciam a relevância dos trabalhos de

monitoria. Desse modo, é positivo o investimento e aprimoramento nesse trabalho. Destaca-se a presença da monitora titular na instituição, o que proporciona um leque maior de horários de atendimento, bem como melhor organização no trabalho das monitorias.

Acreditamos que devam ser dedicados esforços no que diz respeito a divulgação destas atividades de reforço oferecidas pela instituição. Quando comparamos o total de atendimentos ao número de alunos matriculados por disciplina observa-se que ainda é muito baixo o percentual de alunos atendidos no programa de Monitoria. Isso pode ser melhor observado no Gráfico 5.



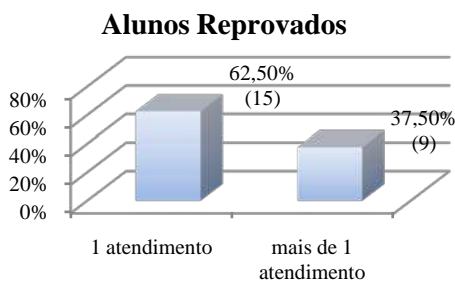
**Gráfico 5**– Percentual de alunos atendidos na monitoria agendada 2013/1. Monitoria titular.



Fonte: Registros do NAE – 2013/1

Outro dado importante pode ser observado quando comparamos o total de atendimentos de cada aluno, ou seja, mais de 60% dos alunos atendidos que foram reprovados, utilizaram o serviço de monitoria apenas uma vez, como pode ser observado no Gráfico 6. Isso representa a procura em véspera de prova e não um contínuo nos estudos. O que vai ao encontro de estudos que nos indicam a importância do tempo e do esforço investidos nos estudos para o sucesso na aprendizagem (Pace, 1984). Os alunos que encaram a monitoria como um suporte a ser usado apenas no dia que antecede ou no próprio dia de suas avaliações acabam não obtendo sucesso no processo avaliativo. A aprendizagem é um processo, é um contínuo,

**Gráfico 6**– Monitoria agendada 2013/1.

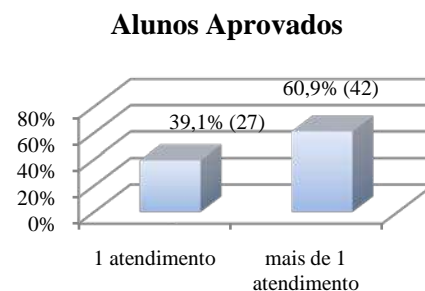


Fonte: Registros do NAE – 2013/1

sendo assim não se pode pensar que estudando em véspera de prova ela ocorra.

Analisando e comparando os dados apresentados nos Gráficos 6 e 7 podemos observar o índice de alunos reprovados (62,5%) e aprovados (39,1%) que tiveram apenas um atendimento de monitoria e os reprovados (37,5%) e aprovados (60,9%) que tiveram mais de 1 atendimento. Os resultados indicam que a quantidade de atendimentos reflete no sucesso do aluno, pois a relação entre o número de atendimentos e a aprovação foi estatisticamente significativa com  $p=0,047$ .

**Gráfico 7**– Monitoria agendada 2013/1.



Fonte: Registros do NAE – 2013/1

Os resultados reforçam a necessidade de um contínuo nos estudos, ou seja, do comprometimento do aluno para com a sua aprendizagem. De acordo com Mkumbo e Amani (2012), a maioria dos alunos que são bem sucedidos na universidade atribuem seu sucesso a fatores internos, como o esforço, a preparação, a capacidade natural e o foco. Nesta direção, Felicetti e Morosini reforçam que o comprometimento do aluno para com a sua aprendizagem está na “variedade e intensidade de meios utilizados para tal, como também o tempo disponibilizado para esse fim” (2008, p. 2).

Diante dos resultados estatísticos aqui apresentados e de acordo com pesquisas voltadas ao comprometimento do aluno podemos destacar que o esforço e dedicação do aluno são fundamentais para o seu sucesso (Astin, 1984; Tinto, 1987; Pascarella, Terenzini, 2005). “O fato inevitável é que para a conclusão universitária requer-se algum esforço” (Tinto, 1987, p. 44).

## 5 Considerações Finais

A cultura de um aluno que estuda, de uma comunidade que estuda, de uma universidade que estuda ainda é muito incipiente em nosso país. Na maioria das vezes estuda-se em função de uma nota, de uma aprovação na disciplina, em cima da hora. O gosto pelo estudo e pelo saber é cultura a ser desenvolvida por todos os segmentos sociais, e precisa começar já no berço familiar e na educação infantil. Certamente se tal cultura for desenvolvida no acadêmico, futuro graduado, este poderá desenvolvê-la no seu núcleo familiar.

O estudo aponta para a importância dada ao trabalho de monitorias qualificadas, em todas as disciplinas abordadas. Da mesma forma, a consolidação do trabalho de monitoria é objetivo a ser perseguido através de várias estratégias a fim de que o aluno, de fato, procure ajuda em sua necessidade.

O alto índice de reprovação na Educação Superior, conforme os dados em estudo, levamos a pensar em políticas de qualificação da

Educação Básica que incluam monitorias já no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Estas políticas ajudariam a suprir lacunas de aprendizagem que se fazem notar nos índices negativos de aproveitamento no ensino superior.

O professor pode contribuir, estimulando e informando os acadêmicos acerca dos atendimentos de monitorias, bem como da relevância do hábito de estudar. Os responsáveis pelo programa podem passar nas salas falando acerca, pois o face a face é um fator motivador.

Palestras e/ou conferências abordando a questão da meritocracia, do sucesso e do comprometimento do aluno são bem vindas. Estas podem ir aos poucos desenvolvendo novos hábitos acerca do comportamento do estudante com relação à sua aprendizagem, em especial nas disciplinas que envolvem matemáticas.

Sugerimos, também, pensarmos maneiras de conscientizar nosso alunado acerca do seu comprometimento enquanto estudante. Não basta ser aluno e ter compromisso, é mister ser comprometido, ter comprometimento, pois este envolve o como estudar, o quanto estudar e quando estudar (Felicetti, 2011). Assim, retomamos o parágrafo inicial e complementamos que o sucesso estudantil não depende somente dos gestores, funcionários e professores, mas principalmente do aluno, do comprometimento deste com relação ao seu processo de aprendizagem.

Diante dos resultados aqui apresentados, novos estudos poderão ser delineados a fim de identificar as causas do elevado índice de trancamento de matrícula e de desistência da Educação Superior. Certamente o papel de uma monitoria preventiva ajudaria significativamente na fidelização dos alunos nesse nível de ensino.

## REFERÊNCIAS

Pereira, R. M.; Maciel, P. R. C. (2013). *A Monitoria Como Processo de Iniciação à Docência*. XI ENEM – Encontro Nacional de Educação Matemática. Educação Matemática:

Retrospectiva e Perspectiva. Curitiba, 18 a 21 de julho de 2013. Disponível em;

[http://sbem.bruc.com.br/XIENEM/pdf/1742\\_1470\\_ID.pdf](http://sbem.bruc.com.br/XIENEM/pdf/1742_1470_ID.pdf).

Acesso em: 06 de ago de 2013.

Felicetti, V. L.; Giraffa, L. M. M. (2012). *Matofobia: Auxiliando a Enfrentar este Problema no Contexto Escolar*. Livro Digital. Porto Alegre: EDIPU.

Schneider, M. S.P. da S. (2006). Monitoria: instrumento para trabalhar com a diversidade de conhecimento em sala de aula. *Revista Espaço Acadêmico*, Nº. 65, Mensal.

Mkumbo K.; Amani, J. (2012). Perceived University Students' Attributions of Their Academic Success and Failure. *Asian Social Science* [serial online]. June; v.8, n.7, p.247-255. Disponível em: Academic Search Premier, Ipswich, MA. Acesso em: 10 de nov. de 2012.

Felicetti, V. L. (2011). *Comprometimento do estudante: um elo entre aprendizagem e inclusão social na qualidade da Educação superior*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, PUCRS. Porto Alegre.

Tardif, M. (2002). *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

Kaplan, R.; Norton, D. P. (2004). *Kaplan e Norton na prática*. 10 ed. Rio de Janeiro: Elsevier.

Costa, A. P. P. Da (2006). *Balanced Scorecard: conceitos e guia de implementação*. 1 ed. São Paulo: Atlas.

Kaplan, R.; Norton, D. P. (1997). *A estratégia em ação: Balanced Scorecard*. Rio de Janeiro: Campus.

Booth, W. C.; Colomb, G. C. (2000). ; Williams, J. M. *A arte da pesquisa*. São Paulo: Martins Fontes.

Silva, E.a L. da; Menezes, E. M. (2001). (3ª ed.). *Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação*. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC.

Bós, Â. J. G. (2004). *EpiInfo sem mistérios: um manual prático*. Porto Alegre: EDIPUCRS..

Pace, C. R. (1984). *Measuring the quality of college student experiences*. Higher Educational Research Institute, Graduate School of Education, University of California.

Felicetti, V. L.; Morosini, M. C. (2008). *O Comprometimento do Estudante com a Aprendizagem – Onde está o Estado da Arte*. In. ANPEDSUL - VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Pesquisa em educação e inserção social. Itajaí: Univali.

Astin, A. W. (1984). Student involvement: A development theory for higher education. *Journal of College Student Personnel* v. 25 n. 2, p. 297-308.

Tinto, V. (1987). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Chicago: University of Chicago Press.

Pascarella, E. T.; Terenzini, P. T. (2005). **How College Affects Students: A Third Decade of Research**, v. 2. São Francisco: Jossey-Bass, A. Wiley Imprint.

## **Sistema de Orientación Profesional: Estrategia para fortalecer la alianza vocacional entre Instituciones de Educación Superior y Educación Media**

Línea Temática (Prácticas para la reducción del abandono: acceso, integración, planificación)

Carvajal Olaya, Patricia

Montes García, Héctor Hernán

Trejos Carpintero, Álvaro Antonio

Suarez Giraldo, Pedro Pablo

Grupo de Investigación en Estadística Multivariada – GIEM

Universidad Tecnológica de Pereira - Colombia

e-mail: pacarva@utp.edu.co

### **Resumen.**

En múltiples investigaciones y estudios realizados se concluye que una de las principales causas que lleva a los estudiantes a desertar de sus estudios superiores es una elección inadecuada o apresurada de carrera o profesión, ya que esta decisión determina contundentemente las condiciones laborales, sociales y particulares que vive una persona durante toda su vida, y considerando que las estrategias y políticas propuestas en este sentido por algunas organizaciones nacionales e internacionales (MEN<sup>1</sup>, ICFES<sup>2</sup>, OCDE<sup>3</sup>, UNESCO<sup>4</sup>, entre otras) están dirigidas a mejorar las condiciones académicas y la calidad de los procesos educativos para la orientación profesional y vocacional, el Grupo de Investigación en Estadística Multivariada ha diseñado, construido y desarrollado el Sistema de Orientación Profesional SOP como una estrategia de valoración diagnóstica que busca identificar el perfil académico del estudiante según su trayectoria escolar, así como sus preferencias e intereses vocacionales dentro de la oferta educativa específica y particular que ofrece cada IES que aplica este instrumento. Esta herramienta se comprende como la primera fase del proyecto alianza entre educación media y educación superior que el grupo GIEM<sup>5</sup> está reconstruyendo para presentarlo en otra oportunidad.

En el siguiente documento se presentará detalladamente la estructura funcional y dinámica del SOP y los fundamentos psicológicos, matemáticos-estadísticos e informáticos que soportan su diseño y construcción. Se plantean también los elementos que actualmente movilizan el SOP como instrumento de valoración diagnóstica, y por último se formula la propuesta que se considerará a futuro para que esta herramienta de valoración también se convierta en una herramienta de alianza con la educación media, y una herramienta de intervención con sus estudiantes.

<sup>1</sup>MEN: Ministerio de Educación Nacional

<sup>2</sup>ICFES: Instituto Colombiano de Fomento a la Educación Superior

<sup>3</sup>OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), compuesta por 34 estados, cuyo objetivo es coordinar sus políticas económicas y sociales de los estados participantes.

<sup>4</sup>UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (*en inglés United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, abreviado internacionalmente como Unesco*)

<sup>5</sup>GIEM, Grupo de Investigación de Estadística Multivariada. Universidad Tecnológica de Pereira

**Palabras Clave:** Orientación Profesional, Perfil Vocacional, Oferta Académica, Alianza IES-IEM (Instituciones de Educación Superior-Instituciones de Educación Media).

## 1. Objetivos

### 1.1. Objetivo general del SOP:

Configurar un perfil académico y vocacional del estudiante en el marco de la oferta académica que presenta la Universidad.

### 1.2. Objetivos Específicos:

- Relacionar, según el historial académico del estudiante, diversos elementos determinantes para la construcción de un perfil académico particular.
- Indagar la tendencia vocacional del estudiante, según el cuestionario de intereses propuesto, para la construcción de un perfil vocacional particular.
- Buscar el grado de afinidad entre el perfil configurado del estudiante, y el perfil de oferta académica presentado por la Universidad.

## 2. Problemática propuesta y Contexto.

Si bien la iniciación de los estudios universitarios, debe ser una oportunidad para avanzar en la consolidación de un proyecto de vida que empieza a moldearse en el bachillerato y que se espera sea fortalecido en las aulas universitarias para generar profesionales con altos niveles de autorrealización y comprometidos con el desarrollo de su entorno, no es precisamente esto lo que está ocurriendo, por el contrario, la realidad muestra una alarmante cifra de deserción a nivel universitario que registra su mayor porcentaje en los estudiantes de primer año. Es necesario ir tras la búsqueda de modelos efectivos de orientación profesional-vocacional que ayuden a los

jóvenes en la búsqueda de una respuesta en el momento oportuno, ello significaría no sólo un ahorro en tiempo, recursos, esfuerzos sino también en las frustraciones provocadas por la elección equivocada de carrera. Orientar a los jóvenes en la búsqueda de una respuesta en el momento adecuado lograría aumentar el número de estudiantes que perseveren en alcanzar su título profesional, puesto que un estudiante identificado y motivado con su carrera con alta probabilidad será un egresado exitoso.

Cuando un estudiante debe elegir una carrera de estudios o un área profesional para su futuro, debe tomar una de las decisiones más importantes y decisivas que demarcarán su horizonte laboral y personal. Cuando esta decisión es apresurada o impulsiva se puede caer en el error de elegir una carrera que no tenga una clara correspondencia con el perfil personal del estudiante, lo que puede generar muchas consecuencias graves, como bajo rendimiento, desmotivación, dificultad y rezago, lo que probablemente llegará a causar la deserción y el abandono de estudios. Visualizando ésta, entre otras dificultades que trae la elección equivocada de carrera (frustraciones personales, incompetencias profesionales, desadaptaciones laborales, etc.), se considera la orientación profesional como un proceso necesario para apoyar la elección apropiada de carrera, que debería iniciar desde algunos años antes de ingresar a la educación superior y a la vida universitaria, durante los cuales los estudiantes tengan la posibilidad de explorar y aclarar seria e inteligentemente sus gustos e intereses, sus habilidades y competencias, sus aspectos de personalidad, la oferta académica, la dinámica profesional y el campo laboral,

entre muchos aspectos a tener en cuenta antes de tomar la decisión definitiva.

Una manera de lograr este acercamiento previo entre el estudiante y la vida universitaria es el diseño de estrategias para crear y fortalecer alianzas entre la educación media y la educación superior, de tal manera que los estudiantes que harán el tránsito de una a la otra puedan prever y pronosticar sus posibilidades de éxito en el campo profesional elegido. Para este efecto se requieren planes de trabajo integral que consideren algunos aspectos académicos y otros aspectos vocacionales que actúen como vínculos de alianza entre los niveles educativos en mención.

El Grupo de Investigación en Estadística Multivariada GIEM, en procura de fortalecer estrategias para prevenir y disminuir la deserción en la educación superior como uno de los objetivos y políticas nacionales e internacionales, planea terminar el diseño de un proyecto integral para la alianza entre las instituciones de educación media y las instituciones de educación superior (proyecto que ya había sido iniciado en años anteriores por los mismos miembros del equipo), que consiste en un proceso permanente de comunicación académica (matemáticas y lenguaje) y vocacional entre expertos de ambos niveles, de manera que se configuren equipos de trabajo aliados que gestionen la calidad académica y la elección apropiada de carrera como condiciones necesarias para la permanencia y la culminación exitosa de los estudios superiores. El GIEM se encuentra actualmente reconstruyendo la propuesta mencionada que será ampliada al final del documento como complemento de la propuesta central aquí presentada, y será expuesta completamente en otra ocasión cuando se encuentre ya finalizada.

Una parte fundamental de la propuesta alianza IEM-IES dentro del componente

vocacional, es la orientación profesional como un proceso de identificación y reflexión sobre aspectos particulares del estudiante y su compatibilidad con la oferta académica del medio, de manera que se promueva la elección apropiada de carrera para el éxito en los estudios superiores y en la vida laboral y profesional. Por esta razón el GIEM elaboró, como primera fase de la propuesta alianza, un instrumento de valoración llamado **Sistema de Orientación Profesional SOP**, el cual fue diseñado y desarrollado por el grupo como una herramienta en formato digital que busca la identificación y la claridad del nivel de correspondencia entre el perfil vocacional del estudiante y la oferta académica que le presentan las IES del medio, lo que le permite al estudiante un panorama más claro frente a su horizonte profesional y sus posibilidades frente a la elección apropiada de carrera.

Aunque existen baterías de pruebas, incluso on-line, para ayudarles a los jóvenes a diagnosticar su orientación vocacional, no van más allá de entregar al estudiante un resultado muy global de las posibles áreas del conocimiento que le son afines (no los programas académicos en concreto) a partir del diligenciamiento de formularios declarativos o de tipo auto-reporte. Lo anterior sugiere la necesidad de implementar un modelo automatizado de orientación profesional que pueda ser trasladado a cada IES del país, de acuerdo con los programas académicos que cada una ofrezca y que además aporte información orientadora sobre la funcionalidad de esta carrera institucionalmente y en el medio. La utilidad práctica que los estudiantes de educación media puedan extraer del modelo dependerá obviamente de la facilidad a su acceso, punto último éste que justifica su puesta en marcha en plataformas On-line de manera gratuita.

### 3. Metodología

El proceso de construcción del SOP se desarrolla principalmente en tres etapas de trabajo multidisciplinar: un primer momento en el que se realiza el diseño psicológico del instrumento, en el cual se define su estructura funcional y su dinámica vocacional desde teorías de la orientación profesional. Este diseño psicológico se hace a partir de la información que entrega cada IES sobre los programas académicos que ofrece, en los cuales se busca conocer si existe compatibilidad con dos perfiles del estudiante (perfil de trayectoria académica y perfil de intereses vocacionales, elementos que serán explicados en los siguientes párrafos, y que juntos se definen como *perfil vocacional*). Una vez se haya finalizado la etapa de diseño y construcción psicológicos, y cada IES haya revisado y aprobado esta etapa, se pasa a una segunda etapa en el proceso de construcción de la herramienta, consistente en la modelación matemática y estadística que moviliza los valores y los pesos que tienen los datos, las preguntas y las respuestas que componen el instrumento, de manera que se definan criterios de confiabilidad y validez en la estructura del mismo. Como tercera y última etapa de construcción, el instrumento se somete al proceso de programación y diseño digital con funcionalidad informática de manera que cada IES administre su propio SOP con la aplicación on-line.

Uno de los principios en los que se basa el SOP es en la economía de esfuerzos innecesarios, lo que se puede evidenciar claramente en dos aspectos: primero, oferta académica: cada institución que aplica el SOP, lo hará, únicamente, en el marco de los programas académicos que ésta misma ofrece, lo que implica un ahorro en la exploración de áreas que no son pertinentes a la institución que aplica el

instrumento. El segundo aspecto que evidencia el principio de economía del SOP (como se explicará más abajo) es que de todas las Áreas o Campos de Conocimiento que tiene la institución, el estudiante solo profundizará hacia la exploración de los programas (PAF) que pertenezcan a las dos ACC preseleccionadas como de mayor interés, procurando ahorrar procedimientos agotadores e innecesarios en áreas que no son pertinentes con el perfil de intereses del estudiante, y concentrando su atención y sus esfuerzos particularmente a las áreas de mayor preferencia, ofreciendo mayor agilidad, precisión y confiabilidad de los resultados.

### 4. Estructura y funcionamiento del SOP:

**Perfil Vocacional = Perfil de Trayectoria Académica + Perfil de Intereses Profesionales**

Como se mencionaba antes, para la construcción del Sistema de Orientación Profesional se toma como punto de partida la oferta académica que tiene la IES, desde la cual se busca tener en cuenta los dos perfiles principales en el estudiante: **Primero**, un análisis de la trayectoria académica que el estudiante ha presentado en sus estudios como bachiller, permitiendo visualizar un perfil aproximado para buscar la compatibilidad vocacional de dicho perfil con la estructura académica que ofrece la Universidad. Este perfil de trayectoria académica se construye a partir de tres elementos (Fig. 1) determinantes en el historial educativo del estudiante: el puntaje por áreas de las pruebas ICFES, el tipo de bachiller del cual fue egresado, y el rendimiento académico que logró el estudiante en las asignaturas de mayor desempeño. Estos tres elementos interactúan entre sí para configurar la tendencia profesional del estudiante dentro de la oferta universitaria.

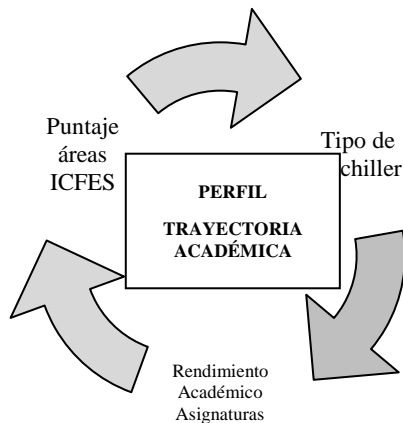


Figura 1: Elementos configurativos del Perfil de trayectoria académica.

El perfil de trayectoria académica permite evidenciar aspectos de compatibilidad y correspondencia entre las aptitudes, fortalezas y potencialidades de los estudiantes y los programas académicos de la IE. Este primer componente ofrece información muy importante para tomar decisiones de elección de estudios profesionales y proyecto de vida, sin embargo, para una mayor claridad en la orientación vocacional de los estudiantes es fundamental conocer, además de sus aptitudes, también sus intereses, gustos y preferencias, de esta manera, el instrumento presenta su *segundo* componente que consiste en un cuestionario de valoración de intereses profesionales que tiene como finalidad principal identificar el grado de interés que tienen los estudiantes frente a algunos roles profesionales en la oferta académica, con el objetivo de buscar las correspondencias entre los programas académicos de la Universidad y las áreas de interés del estudiante.

La aplicación de este cuestionario de valoración se presenta en 2 fases: la primera consiste en explorar el nivel de intereses que tienen los estudiantes acerca de las Facultades de la institución, permitiendo seleccionar las dos Facultades en las que el estudiante presenta más alto interés profesional, para pasar a una segunda fase de la aplicación que se enfoca en explorar específicamente el nivel de intereses que tienen los estudiantes acerca de los Programas Académicos de la Universidad que pertenecen a las dos

Facultades que el estudiante concedió mayor puntaje.

Así, en la aplicación de la primera fase, esta herramienta de valoración muestra una estructura global propuesta a partir de las Facultades que existen en una Universidad, de lo que resulta un instrumento compuesto por un número determinado de áreas o campos de conocimiento (ACC), según el número de facultades existentes en la institución (Ejemplo, Tabla 1 (ACC Universidad de Nariño)), a las cuales se buscará, por cada una, su respectivo nivel de intereses expresado por los estudiantes.

Tabla 1: Áreas o Campos de Conocimiento (ACC)

AREAS O CAMPOS DE CONOCIMIENTO (ACC)
1. Artes
2. Ciencias Agrícolas
3. Ciencias de la Salud
4. Ciencias Económicas y Administrativas
5. Ciencias Humanas
6. Ciencias Exactas y Naturales
7. Ciencias Pecuarias
8. Derecho
9. Educación
10. Ingeniería
11. Ingeniería Agroindustrial

Para la formulación puntual de los ítems del instrumento, se propone que por cada una de estas ACC se proyecte un conjunto de cuatro ítems o enunciados representativos y distintivos (ERD), cada uno de los cuales alude un aspecto específico en los intereses del estudiante, de lo que surgen cuatro tipos de intereses profesionales que se identifican en el estudiante frente a cada ACC (Tabla 2). Esta clasificación busca dar homogeneidad interna al instrumento, permitiendo que cada una de las ACC esté compuesta por el mismo número y el mismo tipo de ERD, lo que facilita la sistematización y el análisis de la información. Además permite mayor precisión conceptual de los intereses vocacionales, ya que cada ítem o enunciado será representativo de un tipo de interés profesional diferente a los otros tres



enunciados pertenecientes al mismo ACC, de manera que al aplicarse los cuatro tipos diferentes de intereses, la amplitud conceptual sobre la decisión del estudiante puede aportar mayor cobertura y confiabilidad.

**Tabla 2:** Enunciados representativos y distintivos (ERD)- Tipos de interés profesional

ENUNCIADOS REPRESENTATIVOS Y DISTINTIVOS (ERD)	DESCRIPCIÓN
<b>Enunciado de interés cognitivo</b>	Hacen referencia a aquellos saberes, conceptos, ideas, nociones y conocimientos sobre las ACC
<b>Enunciado de interés ocupacional</b>	Preguntan por el interés en las funciones profesionales y actividades específicas del rol ocupacional en cada una de las ACC
<b>Enunciado de interés contextual</b>	Son aquellos aspectos que buscan explorar los ambientes y los entornos laborales de cada una de las ACC.
<b>Enunciado de interés actitudinal</b>	Buscan entender si el perfil del ACC es compatible con el perfil del estudiante y su búsqueda de proyecto de vida personal y profesional

Con estos cuatro tipos de intereses se facilita el manejo horizontal y vertical de la información que moviliza el instrumento. Se presenta, para efectos de ejemplificar la idea, un resumen para las cuatro áreas o campos del conocimiento relacionadas con la tabla 1, para

**Tabla 3:** Matriz ACC / ERD - 1ª Fase.

ACC	ACC	ACC	ACC
1	2	3	4
<b>ERD</b>	ERD	ERD	ERD
<b>Cognitiva</b>	Cognitiva	Cognitiva	Cognitiva
<b>ERD</b>	ERD	ERD	ERD
<b>Ocupacional</b>	Ocupacional	Ocupacional	Ocupacional
<b>ERD</b>	ERD	ERD	ERD
<b>Contextual</b>	Contextual	Contextual	Contextual
<b>ERD</b>	ERD	ERD	ERD
<b>Actitudinal</b>	Actitudinal	Actitudinal	Actitudinal

Cada ERD tiene la posibilidad de ser respondido por el estudiante en una de las alternativas que propone el instrumento, desde una escala de valoración de cuatro niveles los cuales se codifican a un puntaje numérico (Tabla 4), que definirá las ACC de mayor interés realizando un proceso de identificación, donde 0 es el nivel más bajo de interés hacia el campo de conocimiento presentado, y 3 el nivel más alto.

**Tabla 4:** Alternativas de respuesta por cada ítem, y su respectivo puntaje numérico

0	1	2	3
<b>No me interesa</b>	Me interesa poco	Me interesa	Me interesa mucho

El puntaje obtenido por cada una de las ACC al finalizar la fase 1 oscila entre 0 y 12 puntos, que se ubican en un nivel de interés, así:

0 – 1	2 – 5	6 – 10	11 – 12
<b>No me interesa ACC</b>	Me interesa poco ACC	Me interesa ACC	Me interesa mucho ACC

Una vez sean seleccionadas las ACC de mayor interés se pasa a la fase dos de la aplicación, donde se le despliega al estudiante otros grupos de ERD, pero esta vez no hacen referencia a los ACC, sino a los Programas Académicos de Facultad (PAF), es decir, la segunda fase trasciende a un nivel mayor de profundidad en la búsqueda de una orientación profesional donde intenta reconocer el nivel de intereses del estudiante por cada uno de los programas académicos que hacen parte de las dos ACC elegidas (preseleccionadas) como las de mayor interés, aplicando nuevamente el mismo proceso realizado para la primera fase.

En la IES del ejemplo el número de PAF varía por cada una de las ACC, de la siguiente manera en orden descendente (Tabla 5):

**Tabla 5:** Número de PAFS por cada ACC en la IES (Orden descendente)

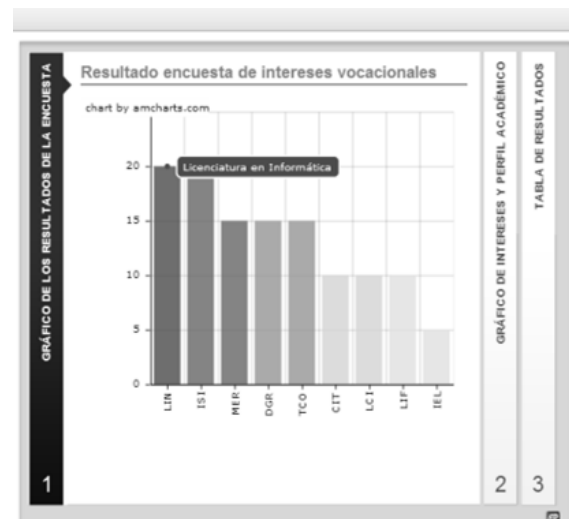
ACC	Nº PAF
Ciencias Humanas	7
Artes	6
Ciencias Exactas	5
Ciencias Económicas y Administrativas	5
Ingenierías	4
Ciencias Agrícolas	3
Ciencias Pecuarias	3
Ciencias de Salud	2
Educación	2
Derecho	1
Ingeniería Agroindustrial	1

Para la Universidad del ejemplo presentado aquí, y según el número de facultades y programas que ésta ofrece, la primera fase del instrumento completo se compone de 44 ERD obligatorios, 4 por cada una de las 11 ACC que ofrece la institución; y la segunda fase contendría 156 ERD, 4 por cada una de las 39 PAF que ofrece la institución, lo que supone para todo el instrumento un total de 200 ERD posibles de ser respondidos, de los cuales los estudiantes únicamente responderán los 44 ERD obligatorios en la primera fase, referentes a los ACC, y para la segunda fase responderán entre 4 y, máximo, 28 ERD adicionales por cada Facultad seleccionada, según el número de programas que contenga. Este modelo de descarte supone disminuir en gran parte las dificultades de fatiga y atención que se pueden generar en el momento de la aplicación, ya que el estudiante se evita responder a enunciados de las PAF cuya ACC ya ha mostrado tendencia a ser rechazada por él, evitando esfuerzos y desgastes innecesarios, dando además mayor confiabilidad a los resultados del instrumento.

#### 4.1.Formato de presentación del SOP

El formato de presentación que se visualiza en la aplicación del instrumento le muestra al

estudiante una interfaz con un número de ítems o enunciados ubicados, no en bloque por área (que pueden inducir las respuestas de los encuestados), sino de manera aleatoria según sean de la fase 1 (ACC) o la fase 2 (PAF). Cada uno de estos enunciados o ítems va acompañado por la escala de respuestas tipo Likert donde el estudiante debe elegir un nivel de interés por la pregunta o el enunciado activo en ese momento. Una vez contestada toda la herramienta digital, el programa presentará al estudiante los resultados procesados; una vez obtenidos los resultados se muestran diversos aspectos que muestran información de manera gráfica y clara (Fig.2 y Fig. 3):



**Figura 2.** Ejemplo de salida de resultados con base en la encuesta de intereses vocacionales

Programa	Afinidad
Medicina	Afinidad muy alta
Medicina Veterinaria	Afinidad muy alta
Tecnología en Promoción de la Salud	Afinidad muy alta
Ingeniería en Producción Acuícola	Afinidad muy alta
Ingeniería Agronómica	Afinidad muy alta
Ingeniería ambiental	Afinidad alta
Ingeniería Agroforestal	Afinidad alta
Ingeniería de Sistemas	Afinidad muy baja
Licenciatura en Informática	Afinidad media
Diseño gráfico	Afinidad muy baja
Mercadeo	Afinidad alta
Tecnología en Computación	Afinidad baja
Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades: Lengua Castellana e Inglés	Afinidad muy baja
Licenciatura en Inglés - Francés	Afinidad media

**Figura3.** Pantalla de resultados por programas según afinidad entre intereses y perfil académico

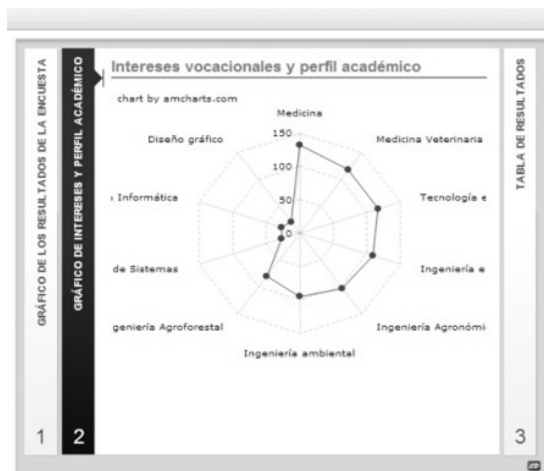


Figura 4. Resultados de S.O.P. Diagrama radial de puntuaciones de intereses vocacionales y perfil académico



Figura 5. Abanico de programas ofrecidos por la IES agrupados por áreas del conocimiento

## 5. Líneas Teóricas utilizadas.

La Orientación Vocacional es un proceso psicopedagógico que tiene sus orígenes durante los primeros años del siglo XX, surgida principalmente por la modernidad y la diversificación ocupacional que resultó de la acelerada industrialización. La orientación profesional ha tenido diversas maneras de entenderse, según Corominas (2006), a principios de siglo desde Parsons (1909) como pionero fundamentado en la psicología diferencial y la psicometría, buscando las mejores formas de acoplamiento entre persona y profesión en la situación de

elección, pasando por estudios hechos en los años 50 por parte de Ginzberg (1951), estableciendo el carácter evolutivo y procesual del desarrollo profesional, o Donald Super (1962) quien “integró aportaciones de la psicología diferencial con psicología evolutiva, con la sociología y las teorías de la personalidad”, después de lo cual se dejó de considerar la elección profesional como un hecho puntual, sino que se concibe como un proceso. Por su parte en Holland (1960) reformula el “encaje” entre persona y entorno profesional, y Krumboltz (1970) resalta las variables sociales. En la actualidad es común encontrar la siguiente clasificación (Aravena, 2008) de los enfoques sobre la orientación profesional (Tabla 6)

Tabla 6. Teorías de la Orientación Vocacional

No Psicológicas	Factores Causales o Fortuitos (Miller y Form) Factores Económicos (Castaño) Factores Causales o Fortuitos (Rivas)
Psicológicas	Enfoque de Rasgos y Factores (Parsons) Modelo Psicodinámico Enfoque psicoanalítico (Brill, Bordin, Segal) Enfoque de las necesidades (Roe y Siegelman) Enfoque del concepto de Si Mismo (Super) Evolutivos o del desarrollo Enfoque Evolutivo (Ginzberg) Enfoque de toma de decisiones (Jepsen y Dileg)
Globales e integrales	Modelo Socio-psicológico (P.M.Blan) Modelo Tipológico (J.L.Holland) Enfoque Socio-fenomenológico (super) Enfoque de aprendizaje social (J.D.Krumboltz) Enfoque de activación del desarrollo vocacional y personal (Dennis Pelletier)

Los enfoques no psicológicos de la orientación vocacional o profesional se centran principalmente en factores causales o fortuitos, teoría del azar (Miller y Form, 1951), los factores económicos; la ocupación se elige condicionada a beneficios económicos (Castaño, 1983) y los factores sociológicos, elección influenciada por la sociedad y la cultura a la que pertenece el individuo (Rivas, 1976). Por su parte en los enfoques psicológicos se pueden encontrar tres líneas principales de trabajo: La teoría de los rasgos y factores propuesta por Parsons (1909), el modelo psicodinámico, experiencias de infancia, carga genética, entre otras (Segal, Siegelman, Super, 1994), y los modelos evolutivos o de desarrollo donde se

destacan Ginzber y Jepsen (modelo de toma de decisiones) que se dan a lo largo de la vida. Además, según los enfoques Globales e integrales, se puede entender la orientación profesional desde diversos autores según modelos propuestos: Modelo Tipológico de Holland, sociofenomenográfico de Super, modelo de aprendizaje social de Krumboltz, y modelo de activación del desarrollo de Pelletier.

La posición asumida por el grupo frente a los modelos teóricos de la orientación profesional se centra en enfoques psicológicos y globales, y toma algunos elementos de los modelos generales, principalmente donde se concibe la decisión vocacional como un proceso (Ginzberg, 1951), y no sólo como un acontecimiento puntual de correspondencia de perfiles. Así mismo la elección apropiada de carrera que se aplica en el SOP también se determina por los modelos tipológicos que Holland planteó en los sesenta, quien reformula el “encaje” entre las personas y el entorno profesional (Corominas, 2006). Y también se tienen en cuenta los procesos de aprendizaje social (Krumboltz, 1976). Estos enfoques tienen en común una visión de la carrera profesional como un logro individual, la persona es responsable de construirse a sí misma.

## 6. Contribuciones del SOP

Algunas **contribuciones** que trae la aplicación del SOP son:

- Ayuda a pronosticar la tendencia académica y vocacional del estudiante en el marco de los programas de la Universidad.
- Permite coadyuvar al estudiante en la elección apropiada de carrera sobre la oferta académica de la Universidad.
- Puede ser implementada como estrategia de prevención de la deserción universitaria.
- Actúa como elemento de mercadeo para la oferta de sus programas ante los establecimientos educativos de la región.

- Promociona la inclusión y la igualdad de oportunidades y condiciones al ofrecer su aplicación gratis en línea.
- Identifica las tendencias vocacionales de la población de estudiantes en el radio de acción de la Universidad.
- Permite verificar la pertinencia de los programas ofrecidos por la Universidad.
- La cantidad de datos informativos que almacena el SOP sirve como amplio material de insumo para múltiples estudios e investigaciones.
- El SOP tiene como principio la economía de esfuerzos innecesarios: primero, únicamente se enmarca en la oferta académica de la Universidad, evitando preguntar al estudiante por áreas no existentes en la institución; segundo, descarta en una primera fase todas aquellas áreas que el estudiante marca como de poco interés, absteniéndose de profundizar en dichas áreas.

## 7. Instituciones Educativas que actualmente están utilizando el SOPo están en proceso de implantación:

- Universidad de Nariño
- Universidad de Caldas
- Universidad Gran Colombia- Armenia
- Universidad SurColombiana- Neiva
- Universidad Industrial de Santander UIS
- Universidad de la Guajira
- Uicolombo- Cartagena
- Corporación Educativa Litoral
- Tecnológica Industrial Colombiana TEINCO
- Universidad Santiago de Cali

## 8. Conclusiones:

Las IES de Colombia que iniciaron con esta propuesta han dado un paso importante en el apoyo a los jóvenes estudiantes de la educación media que carecen de la posibilidad de indagar, no sólo, sobre su real tendencia vocacional sino sobre sus verdaderas condiciones académicas y la relación entre lo vocacional y lo académico, de tal manera, que

estos puedan abordar planes de estudio de educación superior acertados, tanto para sus actitudes, como para sus aptitudes. Se espera que en poco tiempo la aplicación de SOP contribuya a la disminución de la causa de deserción asociada a la elección equívoca de carrera.

Super, D. E. (1962). Psicología de la vida profesional. Madrid: Rialp.

Super, D. E. (1967). Psicología de los intereses y las vocaciones. Buenos Aires: Kapelusz

## 9. Referente Bibliográfico:

- AlvarezGonzalez, M. y BisquerraAlzina, R. (1996): Modelos de intervención en orientación: Manual de Orientación y Tutoría. Barcelona: Praxis.
- Corominas, Enric (2006). Nuevas perspectivas de la orientación profesional para responde a los cambios y necesidades de la sociedad de hoy.
- Durante C., Marylin. (2002). La Orientación. Un enfoque transversal. I Congreso deProfesionales de la Orientación de Países Bolivarianos. Universidad de Carabobo. Venezuela.
- Ginzberg, E., Ginsburg, S. W., Axelrad, S. y Helma, J. (1951). Occupational choice: An approachto a general theory. Columbia: Columbia UniversityPress.
- Hall, D. T. y Mirvis, P. H. (1995). The new carrercontract: Developingthewholeperson at midlife and beyond. Journal of VocationalBehavior, 47, 269-289.
- Jenschke, Bernhard. (2003). Orientación para la Carrera-Desafíos para el Nuevo Siglo bajo una Perspectiva Internacional. Conferencia Central. I Congreso Iberoamericano de Orientación. La Plata. Argentina.
- Krumboltz, J. D. (1996). A learningtheory of careercounselling. En M. L. Savicas y W. B. Walsh (Eds.), Handbook of careercounsellingtheory and practice (pp. 55-80). Palo Alto, CA: Bavies- Black Publishing.
- Krumboltz, J. D. y Levin, Al S. (2004). Luck is no accident. Atascadero, CA: Impact Publishers
- Organización para para la Cooperación y el Crecimiento Económico OCDE (2004). Orientación Profesional y Políticas Públicas. Como acortar distancias. Ministerio de Educación y Ciencia. España.
- Parsons, F. (1909). Choosing a vocation. Boston: Houghton Mifflin

## “ESTRATEGIAS DESARROLLADAS EN EL CECYT 17<sup>1</sup> DEL IPN CAMPUS LEÓN GUANAJUATO, A FIN DE REDUCIR APRENDIZAJES POBRES EN ÁLGEBRA DISMINUYENDO EL ABANDONO ESCOLAR”

Línea Temática 2: Prácticas para reducir el abandono: acceso a la educación superior, integración a las instituciones e intervenciones curriculares.

GIL BALDERRAMA, Sara Beatríz<sup>2</sup>

PEREZ BUSSO, Carlos Eduardo<sup>3</sup>

Instituto Politécnico Nacional CECyT 17- MEXICO

### Resumen.

Esta es la relatoría de nuestra experiencia docente llevada a cabo en un plantel de nueva creación de nivel medio superior del I.P.N. en el estado de Guanajuato cuyo propósito principal fue reducir porcentajes de aprendizaje pobres en Álgebra atendiendo aquellos factores que perjudican el proceso. Acorde con el modelo educativo de nuestra institución, nos enfocamos a promover un aprendizaje autónomo, competente e integral que desarrollara no solo conocimientos sino también fortaleciera habilidades, actitudes y valores. Posterior a la primer evaluación ordinaria de Álgebra, al obtener resultados académicos lamentables (50% de reprobación), en la búsqueda de soluciones, desarrollamos e implementamos un instrumento con los estudiantes a fin de detectar el contexto socioeconómico y cultural concluyendo que éste es un factor que mina de manera determinante el aprovechamiento académico. Se llevaron a cabo entrevistas personalizadas con el objetivo de conocer y atender dicho factor. De esta manera descubrimos que nuestra población era altamente vulnerable fundamentalmente en los aspectos: económico, social y en consecuencia el académico. Coincidimos con la concepción expuesta por Aguerrondo (2008) donde manifiesta que el verdadero desafío de las reformas educativas está en la necesidad de una distribución equitativa del conocimiento (agregamos que no solo del conocimiento sino de todos los accesos sociales que son el andamiaje para el desarrollo integral del estudiante).

La metodología aplicada es la llamada investigación-acción y entre las estrategias implementadas se encuentran: Atención Personalizada bajo Talleres de Habilidad Matemática, Talleres de vinculación con investigadores tendientes a demostrar que la Matemática es más fácil de entender, útil y apasionante de lo que pensamos, con la ayuda de figuras de origami, burbujas de jabón, rompecabezas, caleidoscopios entre otros recursos; Trabajo colaborativo con padres de familia, Utilización de TIC's en el aula entre otras. Tras implementar estas estrategias hemos obtenido los resultados siguientes: una considerable disminución (más del 25%) en el índice de reprobación, se evitó la deserción escolar reduciéndola al 4%, incremento en la autonomía y pensamiento crítico del estudiante. Como una primera implicación práctica está el hecho de estar en condiciones de replicar estas estrategias en el resto de las unidades de aprendizaje de la Academia de Formación Científica Básica a la cual pertenecemos con el fin de generalizar estos resultados. Otra implicación fundamental para la formación integral del estudiante es la sana relación con los padres de familia y los docentes la cual se vió fortalecida mediante la aplicación de estas estrategias.

<sup>1</sup> Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos del Instituto Politécnico Nacional

<sup>2</sup> Docente del Cecyt 17 titular responsable de Álgebra. Matemático de profesión. Maestría en Matemática Educativa.

<sup>3</sup> Presidente de la Academia de Formación Científica Básica del Cecyt 17 Campus León. Decidido promotor en la mejora académica y social.

**Descriptores o Palabras Clave:** Deserción, Estrategias, Vulnerabilidad, Álgebra.

*“Resolví ir tan despacio y ser tan cuidadoso”  
 Discurso del Método. Descartes*

La política de educación de nuestro gobierno, ha establecido mediante el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 desarrollar un México con educación de calidad que esté articulada con la ciencia y el desarrollo tecnológico logrando una sociedad más justa y próspera:

- Para garantizar la inclusión y la equidad en el Sistema Educativo se plantea ampliar las oportunidades de acceso a la educación, permanencia y avance en los estudios a todas las regiones y sectores de la población. Esto requiere incrementar los apoyos a niños y jóvenes en situación de desventaja o vulnerabilidad, así como crear nuevos servicios educativos, ampliar los existentes y aprovechar la capacidad instalada de los planteles<sup>4</sup>.

## 1. Introducción

El Instituto Politécnico Nacional (IPN) se encuentra desde Enero del 2008 en el Municipio de Silao de la Victoria del Estado de Guanajuato, con la Unidad Profesional Interdisciplinaria de Ingenierías de Guanajuato (UPIIG), y logra en el nivel medio superior establecer el **Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos número 17** (CECyT-17) a partir del mes de enero del 2013, el segundo fuera del área metropolitana.

El IPN llega al Estado de Guanajuato, con el objetivo de insertar a la dinámica laboral, social y académica a egresados con la capacidad y visión de atender un flujo de cambios en el Estado, refiriéndonos al sentido laboral, productivo, de la salud y comercial.

Analizar las dinámicas académicas que surgen en cualquier centro educativo independientemente del nivel, subsistema, modalidad, etc., no es una tarea sencilla, ya que se deben reunir esfuerzos que en ocasiones escapan al proceso académico. Los participantes que están dentro del sistema educativo: docentes, administrativos y personal de apoyo deben relacionarse y generar estrategias para asegurar el final del arduo camino de la comunidad estudiantil al lograr egresados íntegros. Cabe destacar que el IPN en todos sus niveles y particularmente con sus actores principales: el docente y el estudiante se comunican con un mismo lenguaje, descansando en el Modelo Educativo Institucional<sup>5</sup> centrado en el aprendizaje, el cual está caracterizado por:

- ✓ Promover en los alumnos una formación integral, en aspectos científicos, tecnológicos y humanísticos.
- ✓ Promover cambio de actitudes y valores.
- ✓ Sus procesos educativos son flexibles e innovadores.
- ✓ Formación continua y permanente.
- ✓ Promueve el aprendizaje autónomo.
- ✓ Los egresados contribuyen al desarrollo sustentable de la nación.

Lo anterior supone que el proceso educativo fundamentado en el modelo, al lograrlo entender, practicar y evaluar, no debería de producir problema alguno, sin embargo al analizar los niveles superior y medio superior tenemos indicadores que demuestran resultados negativos; nos referimos a la deserción y a los bajos niveles de aprovechamiento, citando particularmente el abandono de los estudios en los niveles de medio superior y superior, esto se entiende como el escaso nivel de finalización de su formación académica.

Cabe destacar que según datos de la Unesco, la OCDE y el Banco Mundial, el abandono de los

<sup>4</sup> Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018.

<sup>5</sup> Modelo Educativo del IPN.

estudios en la enseñanza superior alcanza tasas de alrededor del 40% repercutiendo negativamente en el desarrollo económico y social de los países, especialmente de los que se encuentran en vías de desarrollo<sup>6</sup>. Paradójicamente, a pesar de su importancia social, personal y económica, apenas existen programas educativos o institucionales orientados específicamente a reducir el abandono en la Enseñanza Superior, posiblemente debido a la complejidad del mismo.

El Proyecto GUIA (Gestión Universitaria Integral del Abandono) propone una estrategia integral basada en cuatro líneas de actuación:

1. Conocer mejor sus causas para poderlo predecir
2. Evaluar y difundir buenas prácticas
3. Integrarlas en los programas institucionales de mejora y
4. Comprometer a los diferentes agentes involucrados.

Mucho antes de abordar los temas de la deserción escolar a nivel superior se deben revisar los resultados en el mismo sentido en su antecesor: la educación media superior, suponiendo que se logre conocer y producir una adecuada estrategia en este nivel, se tendrá la capacidad de evitar un lamentable abandono de nuestras aulas como hoy lo tenemos.

Hablando particularmente en el nivel medio superior en las áreas básicas, la exposición del presente trabajo se centra en analizar el contexto general de los factores que propician la deserción de los jóvenes de nuestras escuelas basándonos en el Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción publicado en el 2012 por la SEP; posteriormente estaremos exponiendo el nivel educativo del Estado de Guanajuato en base a los resultados del 2013 de la Encuesta Nacional del Logro Académico de los Centros Educativos (ENLACE) en el nivel medio superior, para tener una conexión lógica del contex-

to particular de nuestro centro educativo y por último expondremos la estrategia que se ha realizado para disminuir los niveles de reprobación de la materia de Álgebra con la visión temprana de evitar hablar de deserción en nuestros estudiantes, todo ello para que posteriormente se replique una estrategia general al interior de nuestro centro educativo, en todas las áreas “duras” que le permita a nuestra institución mantener los logros académicos. De esta manera, el objetivo de este estudio fue el de evitar un resultado pobre en Álgebra y con ello reducir los niveles de deserción. Para ello se utilizó la metodología de investigación acción donde la observación está centrada en la acción de los estudiantes pero el interés epistemológico está ubicado en la construcción del conocimiento teórico realizándose distintas entrevistas semiestructuradas que fueron trianguladas por distintos docentes-investigadores a fin de obtener información objetiva y menos sesgada. Otras técnicas empleadas fueron el uso del video y la observación directa.

## 2. Marco teórico.

### 2.1 Resultados del Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior.

El aporte del proceso educativo a la cohesión social no se agota en el abono de competencias laborales y conocimientos que permitan un mejor desarrollo económico, individual y social. Además de esto, la educación tiene un papel central en la formación humana y ciudadana de los estudiantes, que debe constituirse en pieza clave de la construcción de lazos sociales más fuertes y comprometidos. En este sentido, la Educación Media Superior se sitúa como un nivel educativo privilegiado, ya que en el caso de muchos estudiantes el paso por esta etapa coincide con el periodo de tránsito de la minoría de edad al momento en el que pueden ejercer plenamente sus derechos y deberes ciudadanos. Acorde con esto, una tarea medular de autoridades, directores, docentes y

<sup>6</sup> Gestión Universitaria Integral del Abandono.



padres de familia, consiste en lograr que el camino de los jóvenes a la mayoría de edad corra en paralelo con una creciente capacidad de asumirse como auténticos ciudadanos, comprometidos, críticos y solidarios.

La deserción escolar se encuentra estrechamente asociada al nivel de eficacia en que se desenvuelve el sistema educativo. En cuanto a las trayectorias escolares, de lo que se trata es de garantizar las condiciones de acceso, en términos de equidad e igualdad de oportunidades para que la población a la que se dirige la oferta de un nivel educativo acceda a la escuela, avance al ritmo establecido, permanezca en ésta y reciba una educación de buena calidad hasta su egreso (INEE, 2012).

La deserción, la reprobación y la eficiencia terminal constituyen tres de los indicadores más representativos para evaluar la eficiencia del sistema educativo. El índice de reprobación permite conocer el “porcentaje de alumnos que no han obtenido los conocimientos necesarios establecidos en los planes y programas de estudio de cualquier grado o curso y que, por lo tanto, se ven en la necesidad de repetir ese grado o curso. La eficiencia terminal permite conocer el número de alumnos que terminan un nivel educativo de manera regular (dentro del tiempo ideal establecido) y el porcentaje de alumnos que terminan extemporáneamente. De esta manera la eficiencia terminal refleja, por una parte, los efectos de la reprobación al retrasar a los alumnos en su evolución “esperada” dentro del plan de estudios y por otra, muestra el abandono escolar pues los alumnos desertores (temporales o definitivos) no culminan los estudios de acuerdo a los tiempos establecidos para su generación.

De acuerdo con la información de las Estadísticas Básicas del Sistema Educativo Nacional de los 4,187,528 alumnos que iniciaron el ciclo escolar 2010-2011 en la Educación Media Superior, abandonaron los estudios 625,142, lo que representa una tasa anual de deserción del 14.93 %. Del total de desertores 282,213 fueron mujeres y 342,929 hombres, lo que repre-

senta 45% y 55% respectivamente, alcanzando una tasa de deserción del 16.67% en hombres y del 13.25% en mujeres.

Por otra parte, la deserción es un fenómeno que se manifiesta de forma diferente en las entidades federativas, lo cual es un reflejo de condiciones sociales, económicas y culturales distintas de cada región del país. En el ciclo escolar 2010 – 2011, la tasa de deserción de este el nivel medio superior, más alta fue en Nuevo León (23.55%), le siguió el Distrito Federal (18.53%), Chihuahua (17.57%), Morelos (17.50%), **Guanajuato (17.48%)** y Coahuila (17.39%). La deserción se presenta con una tasa superior al 19% en hombres y al 15% en mujeres, en Nuevo León, Distrito Federal, Guanajuato, Morelos, Chihuahua y Coahuila. En Chiapas y Nayarit, la deserción es superior en las mujeres que en los hombres.

## 2.2 Razones manifiestas de la deserción.

En el reporte de la encuesta se solicitó a los desertores que indicaran, de una lista de motivos, la principal razón que los llevó a abandonar la escuela, también se les solicitó que indicaran, de existir, cuáles otros motivos consideraban importantes (en total se les solicitó que indicaran las tres principales razones). La falta de dinero en el hogar para útiles, pasajes o inscripción, fue mencionada como la principal razón por el 36% de los desertores, e indicada entre las tres principales razones en 50%. La segunda razón mencionada como la principal, fue “le disgustaba estudiar” y la tercera “consideraba trabajar más importante que estudiar”. Es importante observar cómo dentro de las principales menciones, cambia la importancia relativa de motivos como “se embarazó, embarazó a alguien o tuvo un hijo” y “turno distinto al que quería”. Hubo un 10% de desertores que no mencionaron motivo alguno.

Entre las mujeres, la principal razón para desertar sigue siendo la falta de dinero; no obstante, se ubica en segundo lugar el embarazarse o tener un hijo y en tercer lugar el casarse. Dentro de las principales razones mencionadas,

destaca en el cuarto lugar el tener problemas para entenderle al maestro y en seguida, disgusto por el estudio. Para los hombres desertores, la principal razón manifiesta fue la falta de dinero, seguida del disgusto por estudiar y el haber causado baja por reprobar materias. Entre las razones más mencionadas, destacan también el considerar que trabajar es más importante que estudiar, el tener problemas para entender a los maestros, la existencia de reglas de disciplina con las cuales no estaba de acuerdo y la lejanía de la escuela.

### 2.3 Diagnóstico Académico en Guanajuato.

En el Estado de Guanajuato la prueba ENLACE se aplicó en el nivel medio superior del 16 al 18 de abril de este año en 752 escuelas públicas y privadas a 42 619 alumnos del último año de bachillerato. Las cifras indican una cobertura ascendente de la evaluación respecto a los seis años anteriores, pues en el 2008 la presentaron sólo 33 725 jóvenes de 656 planteles. La Secretaría de Educación Pública (SEP), señala que la evaluación busca “determinar en qué medida los jóvenes son capaces de aplicar a situaciones del mundo real, conocimientos y habilidades básicas adquiridas a lo largo de este nivel educativo, que les permitan hacer un uso apropiado de la lengua (comunicación) y las matemáticas”.

Los resultados de ENLACE 2013, revelan que en Guanajuato el 61.2% de los alumnos que cursan el tercer año de educación media superior tienen conocimientos insuficientes o elementales en matemáticas. La entidad se encuentra 2.5% arriba de la media nacional respecto a los alumnos que este año obtuvieron desempeño “Bueno” y “Excelente” en matemáticas (38.8%). Sin embargo las cifras históricas indican que el avance en esta entidad se encuentra 1.6% debajo del conseguido a nivel nacional, donde en los seis últimos años, 20.7% más bachilleres lograron conocimientos buenos o excelentes en la misma materia.

Además, este año se redujo el número de alumnos de preparatorias ubicadas en lugares de **muy alta marginación** que obtuvieron “Bueno” o “Excelente” en matemáticas, pues el indicador pasó de 29.1% en 2012 a 28.8% en 2013. Por el contrario, estudiantes de planteles en zonas de **alta marginación** mostraron conocimientos excelentes o buenos en un porcentaje de 30.9% para este año, cuando en 2012 la cifra era de 22.7%.

En lo referente a comunicación, este año el 47.6 % de los alumnos guanajuatenses mostraron desempeño “Insuficiente” y “Elemental”, este año hay 5.4% más bachilleres con dificultades en el uso adecuado de la lengua. En esta materia, en un año también se redujo en 3.6% la cantidad de estudiantes de comunidades de muy alta marginación que obtuvieron “Bueno” o “Excelente”; en 0.2% para las de alta marginación; y en 1.6% para las de marginación media. Cabe señalar que a nivel nacional también se registra un decrecimiento en los resultados de “Bueno” y “Excelente” obtenidos de 2008 a 2013 en comunicación, pues mientras hace seis años el indicador se encontraba en 52.3%, para este año es de 50%.

De acuerdo al tipo de sostenimiento de las instituciones evaluadas este año, es decir, si son públicas o privadas, son las dependientes del Estado las que obtuvieron mejores resultados. Así, en la materia de matemáticas el 40.3% de los alumnos de bachilleratos públicos lograron puntajes entre Bueno y Excelente, contra el 35.1% obtenido por alumnos de planteles privados. En la materia de comunicación, 52.6% de los estudiantes de instituciones públicas obtuvieron calificaciones buenas y excelentes, mientras que las de capital privado el 52%.

Para enriquecer el análisis de los resultados de ENLACE 2013 y con una postura crítica de la situación académica del Estado se observan resultados de 11 municipios de todas las escuelas del nivel medio superior que obtuvieron resultados de bueno y excelente, el máximo resultado académico es del 60% y lo tiene el municipio de Uriangato, otro de las observa-

ciones que se hace es que no aparecen con grandes logros académicos los municipios de gran desarrollo comercial dichos municipios corresponden a Guanajuato capital, León, Irapuato, San Miguel Allende, Celaya y Salamanca.

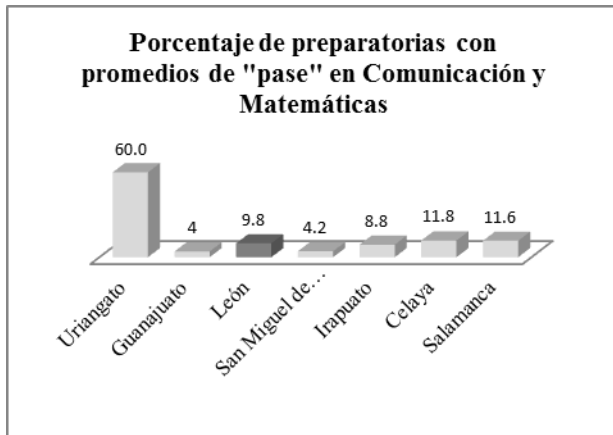


Fig 1

¿Cómo se puede hablar de evitar los niveles de deserción a nivel universitario, sin antes observar los niveles básicos de educación? La labor de cualquier sistema de educación es buscar el desarrollo integral de su comunidad estudiantil, debemos tocar una de las fibras más dolorosas del sistema de educación, al referirnos a sus niveles de aprovechamiento y de la misma forma los datos que a continuación se presentan son resultados de ENLACE 2013 para los niveles de primaria, nuevamente se argumenta que es obligatorio hacer un análisis integral de la situación, si se quiere generar estrategias que combatan de manera eficaz las carencias del sistema educativo.

A continuación manifestaremos de manera objetiva el ámbito educativo de la Ciudad de León para tener claridad de la situación académica de la ciudad. Si elegimos solo el nivel de aprovechamiento bueno y excelente, es decir los aprobados, en Matemáticas desde los últimos datos de ENLACE 2013 revelan que de 614, solo 52 escuelas tienen un promedio superior al 7 mientras 49 tienen 6. El resto, es decir 513 escuelas primarias tienen un promedio inferior a 6, en suma, están reprobados, hablando de la situación académica

de las secundarias se tienen en la ciudad 220 secundarias de un total de 1703 entre públicas y privadas, generales, técnicas, telesecundarias. Únicamente 12 secundarias de 1703 tienen en promedio de más del 60% de aprovechamiento en Español en los tres grados. Para matemáticas se tienen solo 2 secundarias de 1703 con más del 60% de aprovechamiento, solo 2 secundarias pasaron ambas materias con 6.

Atender la problemática de la deserción académica en el nivel superior, supondría que ya atendimos los niveles de abajo, lo cual no es cierto, ya los niveles de deserción escolar dentro del nivel medio superior nos habla del mucho trabajo aun por realizar, también ya sabemos los niveles educativos en los niveles básicos, de una forma altamente alentadora, antepone la necesidad de atender los factores que minan la finitud de niveles atrás del superior, de ahí la importancia de nuestro trabajo en el nivel medio superior, a fin de combatir en conjunto los niveles de abandono escolar en nuestra sociedad, ello se debe de entender como un indicador directo sobre el desarrollo económico, social, tecnológico, cultural de una sociedad como la mexicana.

### 3. Problemática y contextualización social de la comunidad de estudiantes.

La población original del CECyT-17 en León Guanajuato con los cuales iniciamos labores en enero de este 2013 la constituyeron alrededor de 80 estudiantes. En este momento en que hemos recibido la segunda generación, contamos con cerca de 470 estudiantes.

La población estudiantil es mayoritariamente masculina ya que el 68% son hombres y solamente el 32% son mujeres. Estos jóvenes, en su mayoría fueron rechazados de otras instituciones educativas como la Universidad de Guanajuato y acceden a la opción politécnica para mejorar su situación más que por una elección. El promedio de edad se ubicó entre los 15 y 16 años en su mayoría (76%). El estrato económico es muy vulnerable ya que el 65% de las fa-

milias sobreviven con un ingreso mensual de entre uno y tres salarios mínimos mensuales, lo cual significa que son inferiores a \$ 5 500.00 aunado al hecho de que estas familias están formadas por hasta 5 miembros en un 56% y entre 6 y 8 miembros en un 40%; en una ciudad donde el kilogramo de tortillas no es inferior a los \$12 y el litro de leche es de \$18 y el kilogramo de frijol es de \$30, además donde la industria del calzado paga el salario mínimo a sus empleados sean adornadores o despuntadores. Otro aspecto significativo por sus condiciones de vulnerabilidad, es su acceso a la tecnología es decir en su mayoría, los jóvenes tienen computadora en casa (76%) con servicio de internet (65%).

Por otra parte, la caracterización de los jóvenes no estaría completa desconociendo el nivel académico de sus padres y su ocupación. De manera que nuestro instrumento de investigación (ver anexo) también exploró este aspecto llegando a los resultados siguientes: La mayoría de ambos padres solo poseen educación básica, aunque la situación académica es aún más precaria para las madres de estos jóvenes. Los empleos mayormente paternos son variados: chofer, carpintero, yesero, herrero, trabajador en la industria del calzado, comerciante, campesino etc. Las madres por lo general, se dedican al hogar aunque un puñado de ellas se dedica a labores como ventas, comercio informal en tianguis y en la industria del calzado.

Podemos afirmar, como lo mencionamos anteriormente que las familias en su mayoría son de 5 miembros o menos aunque no se excluyen las familias numerosas llegando en algunos casos a ser mayores de 12 miembros. Finalmente debemos decir que el nivel académico de los jóvenes se mina con los datos y factores expuestos y se encuentra conectado con las principales causas de deserción a nivel nacional. El estudiante se enfrenta con problemas de toda índole: problemas de hábitos de estudio, de compromiso, de responsabilidad, de adicciones y de no tener proyecto de vida.

#### 4. Contexto Académico Local

La importancia del Álgebra como parte de la formación básica del estudiante, radica en su enfoque teórico-instrumental que permite abordar situaciones problemáticas que se le presentan al estudiante, en los cuales establece planteamientos, realiza transformaciones elementales de expresiones algebraicas, emplea polinomios, resuelve ecuaciones y las representa gráficamente. Así mismo lo dota de lenguaje fundamental para expresar símbolos y traducir de un lenguaje verbal a un lenguaje algebraico y viceversa, que facilita los procedimientos empíricos, deductivos e inductivos tanto para la ejercitación de algoritmos como la resolución de problemas<sup>7</sup>.

Los primeros resultados obtenidos para la evaluación ordinaria que se llevó en el CECyT-17, obligó a un análisis detallado de las causas, detalles y factores que intervienen en el proceso académico y bajo esta línea, elaboramos las estrategias necesarias que competen a las autoridades directivas, así como al equipo docente que está frente a grupo, que permitieron la mejora académica del estudiantes. Las estrategias fueron asumidas por la Academia de Formación Científica Básica.

Con fundamento en los resultados, el porcentaje de reprobados, tuvo un valor de 60% en el grupo 1, y de 58.97%, en el grupo 2 siendo la segunda unidad de aprendizaje con mayor índice de reprobación.

Por la naturaleza de la carga académica de Álgebra y por sus características de relación con otras unidades de aprendizaje, se fundamenta la importancia para la formación competente del estudiante. Es conveniente destacar que las líneas de trabajo a corto plazo de la Academia tuvieron que abordar el resultado de la primera evaluación, con el objetivo primordial de generar estrategias y acciones para me-

<sup>7</sup> Unidad de aprendizaje de Álgebra, planes y programas 2008, Dirección de Educación Media Superior, del Instituto Politécnico Nacional.

jorar los resultados en el segundo periodo de evaluación y el resto del periodo.

## 5. Resultados y aportaciones.

### 5.1 Diagnóstico del dominio en los temas de Álgebra.

Nuestro modelo educativo coloca al estudiante en el centro de la atención del proceso académico, considerándolo un individuo que construye su propio conocimiento con el apoyo y la guía de sus profesores, dejando de lado la concepción tradicional del estudiante como un mero receptor de conocimientos y de información. El papel de nosotros, los docentes es el de un guía, un facilitador del aprendizaje, y además como aprendiz en el proceso educativo con ello el docente se encuentra constantemente en evaluación al igual que los estudiantes. Supone también que los profesores no trabajan de manera aislada, sino que colaboran a fin de proporcionar visiones integrales de la formación profesional.

De esta manera en la Academia de Formación Científica Básica nos concentramos por medio de una “Comisión de Álgebra” en diseñar un cuestionario que nos permitiera evidenciar y tener en claro la situación del conocimiento que tiene el estudiante (conocimientos previos) posterior al primer periodo de evaluación y poder focalizar esfuerzos académicos con nuestros estudiantes.

#### Descripción del cuestionario

El cuestionario aplicado tuvo el objetivo de identificar los temas básicos en los cuales los estudiantes presentan mayor deficiencia. Consistió en 10 reactivos, abarcando 5 temas principales: operaciones con fracciones, operaciones con signos de agrupación, leyes de los exponentes, operaciones con polinomios y ecuaciones lineales. El sistema de calificación para cada reactivo fue “1” (llegó a la solución correcta) o “0” (no llegó a la solución correcta).

## Resultados

Después de calificar a 49 estudiantes que representa el 68% de la comunidad. Se organizó la información obtenida.

Los resultados obtenidos reflejan que globalmente los estudiantes presentan un dominio por debajo del 71% en temas básicos y que presentan menor habilidad en los temas de “signos de agrupación” y “Ecuaciones lineales”. Lo anterior puede deberse a que los estudiantes arrastran dificultades en sus conocimientos de matemáticas a nivel primaria y secundaria. Se evidencia que los estudiantes que están en nuestro centro muestran deficiencias en los temas básicos evaluados en el examen diagnóstico, particularmente operaciones con signos de agrupación, operaciones con polinomios y ecuaciones lineales. Dados los resultados obtenidos del examen diagnóstico, la Comisión de Álgebra propuso crear talleres de apoyo.

### 5.2 Creación de talleres.

Al ser nuestra población de una enorme vulnerabilidad académica, social y cultural, cerramos filas atacando el problema de manera integral diseñando inicialmente talleres que contribuyeran a mejorar el nivel de los jóvenes. Así nacieron los Talleres de Neuroplasticidad, Matemáticas Creativas, Álgebra y Ajedrez con resultados altamente satisfactorios (el índice de reprobación se redujo del 50% al 25%). Estos se llevaron a cabo durante todo el semestre fuera de la carga académica.

### 5.3 Asesoría personalizada.

Se implementaron asesorías personalizadas para cada estudiante con la colaboración de los docentes de esta academia siempre en absoluto respeto a las condiciones de cada joven, diseñándose planes de mejora continua individuales.

#### 5.4 Vinculación con los padres de familia.

El acercamiento entre el docente, el estudiante y el padre de familia fue un punto medular para el mejoramiento académico del estudiante.

#### 5.5 Elaboración de guías para el aprendizaje.

Planeamos como otra estrategia didáctica para la mejora del aprendizaje, la implementación de guías con los contenidos temáticos de la unidad correspondiente para cada parcial. De esta forma tuvimos 3 guías obligatorias que entregar por parte del estudiante como requisito de examen. Estas guías, diseñadas por el profesor titular de la materia fueron resueltas de manera individual por cada estudiante finalizando con una puesta en común a fin de integrar el conocimiento.

#### 5.6 Tiempo extra clase como apoyo al estudiante.

Otra estrategia más fue el dedicarle al estudiante una sesión extraordinaria de trabajo colaborativo el sábado previo a la primer evaluación parcial en un horario de 8:00 am a 13:00 pm en tiempo extraoficial por parte de los docentes.

#### 5.7 Vinculación con el Centro de Investigación en Matemáticas.

Se integraron actividades de investigadores especialistas en el quehacer matemático ajenos al IPN pero siempre buscando la formación integral de los estudiantes. Esto se llevó a cabo mediante el trabajo colaborativo del Centro de Investigación en Matemáticas (CIMAT) ubicado en la capital del estado. El Ing. Gilberto Marrufo compartió su amplia experiencia capacitando a los docentes en Matemáticas utilizando materiales concretos. Se gestionó paralelamente una sesión en formato de Taller con la coordinadora de Divulgación y fundadora del grupo Matemorfosis, Dra. Berta Gamboa de Buen de este mismo centro de investigación para contribuir a demostrar que la ciencia es más fácil, útil y apasionante de lo que pensamos, con la ayuda de figuras de origami, bur-

bujas de jabón, rompecabezas, caleidoscopios y sencillos lenguajes de programación, entre otros recursos.

#### 5.8 Incorporación de software educativo.

Buscando el tipo de aprendizaje que se exprese en procesos educativos flexibles e innovadores también se diseñó la estrategia de utilizar software educativo idóneo para el aprendizaje del Álgebra. Llevamos al aula el Software de uso libre, elaborado por el Depto. de Matemáticas de la Universidad de Arizona. Fueron dos prácticas consistentes en 10 preguntas de opción múltiple sobre temas de matemáticas de secundaria y otras 10 del nivel bachillerato. También se hizo uso del proyecto diseñado por la UNAM, la Academia Mexicana de Ciencias: Proyecto Universitario de enseñanza de las Matemáticas Asistido por Computadora (PUEMAC) disponible de manera libre y en línea.

#### 5.9 Cursos de preparación para estudiantes reprobados.

Al final del semestre, se implementó un curso de preparación para el Examen a Título de Suficiencia de 20 horas (desde las 8:00 de la mañana hasta las 4:00 pm de la tarde durante una semana), otra vez de manera individualizada teniendo un incremento porcentual de aprobación del 15%. No fue posible realizar esto para el periodo extraordinario porque este examen fue al día siguiente de la entrega de promedios a los estudiantes.

## Resumen de estrategias.

Estrategias para disminuir los índices de reprobación de unidad de aprendizaje de Álgebra para pasar de un 50% de reprobación a menos del 25%.

- Talleres implementados por docentes del CECyT-17. (Álgebra, Neuro-plasticidad, Matemáticas creativas y Ajedrez).
- Taller implementado por un invitado del Centro de Investigación Matemática.
- Aplicación de TIC's (Software Educativo).
- Asesoría en horario extra-escolar.
- Asesoría para evaluación a título de suficiencia.
- Acercamiento con los padres de Familia.
- Curso de nivelación para estudiantes reprobados al final del semestre.
- Asesoría Extraescolar.

## 6. Conclusiones.

Los esfuerzos para disminuir la deserción y conseguir la permanencia no pueden sólo poner su mirada en la atención del individuo. Esto sería tanto como afirmar que el acto de abandonar la escuela depende únicamente del estudiante. Sabemos que no es así, en el fenómeno de la deserción confluyen diversos factores, entre ellos además de los individuales, están los escolares. Así pues de modo paralelo al acompañamiento del estudiante, se deben emprender acciones que busquen mejorar la gestión escolar, el liderazgo de los directores, la formación de los docentes, la pertinencia y la calidad de las estrategias del proceso enseñanza-aprendizaje, la vinculación de la escuela con el ámbito laboral, la movilidad entre las escuelas, entre otros. La escuela, junto con el estudiante y su familia, deben continuar y consolidar los esfuerzos realizados para que la escuela media superior le sea significativa, tenga una mayor valoración social y desarrolle competencias necesarias para la vida personal, social y laboral.

Entre la diversidad de los factores que influyen o determinan que un estudiante del nivel medio superior culmine o deserte su formación académica comentamos el factor económico, social y cultural, en lo que respecta a las cuestiones académicas, nuestro centro de trabajo se

ocupó en detectar de una forma precoz aquellos factores que determinan el fracaso del estudiante para la unidad de aprendizaje de Álgebra, todos los esfuerzos realizados fueron para corregir una problemática detectada, se ha puesto en práctica exclusivamente al dueño del proceso mismo del aprendizaje: al estudiante, conociendo las deficiencias pudimos plantear estrategias como: talleres, asesorías, prácticas, charlas y lograr un vínculo real y necesario con nuestro estudiante, al igual que con otros pilares, como lo fueron los padres de familia.

El impacto que genera una sociedad educada tanto local, estatal y nacional se ve reflejado en su calidad de vida. Aumentar los niveles educativos de cualquier sociedad nos permitirá generar individuos íntegros y productivos, sabemos que en el Estado de Guanajuato los últimos resultados de la prueba ENLACE no son del todo alentadores. Para nosotros, los docentes del CECyT-17 representará un reto ya que nuestro centro educativo deberá superar los resultados de sus iguales en el Estado, no dudamos que se podrá llegar a los resultados académicos de los estudiantes si se logra en un primer momento reconocer todos los factores que los aquejan, con el objetivo a corto plazo de evitar o disminuir los índices de reprobación en las áreas de conocimiento del CECyT-17, y ya con una visión preventiva evitar los datos de deserción.

Cada una de las estrategias expuestas son exitosas sólo si existe la coordinación efectiva entre los actores del proceso educativo, para esto se necesita tener en claro la vocación docente y el liderazgo de una institución sólida y comprometida con el desarrollo de la comunidad nacional como lo es el IPN, ahora que su escuela de nivel medio superior se encuentra en la ciudad de León, no se pone en duda que a toda su comunidad de estudiantes se le coloca en el lugar del proceso educativo donde siempre debió de pertenecer "en el centro", para que todo ello y con la guía docente le permita movilizar todos los saberes, competencias, actitudes y valores en beneficio de su comunidad.

## 7. ANEXO.

Instrumento aplicado a todos los estudiantes de la primera generación en el ciclo escolar Enero-Agosto 2013 del Cecyt 17 Campus León.

Entrevista

A los estudiantes se les solicitó información sobre aspectos personales, familiares, económicos, sociales y académicos en rubros como los siguientes:

- 1.- Nombre
- 2.- Edad
- 3.- Número de hermanos
- 4.- Lugar que ocupa en la familia
- 5.- Ingresos mensuales totales de la familia
- 6.- Grado máximo de estudios del padre
- 7.- Grado máximo de estudios de la madre
- 8.- Tu ingreso al Cecyt 17 ¿fue tu primera, segunda o tercera opción?
- 9.- ¿Dispones de una computadora en casa?
- 10.- ¿Tienes acceso a internet?

### Resultados gráficos

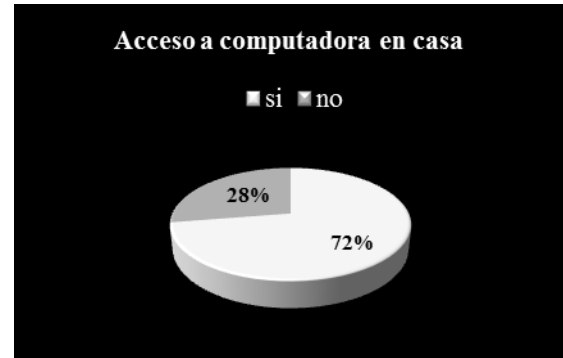


Fig. # 3

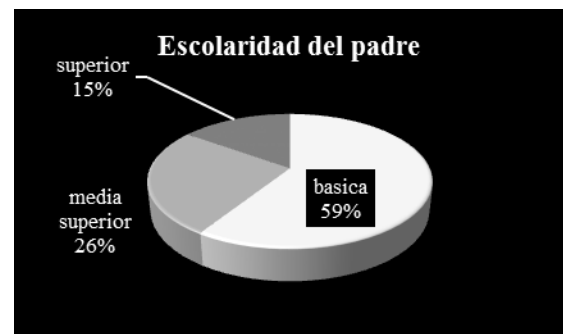


Fig. # 4



Fig. # 1

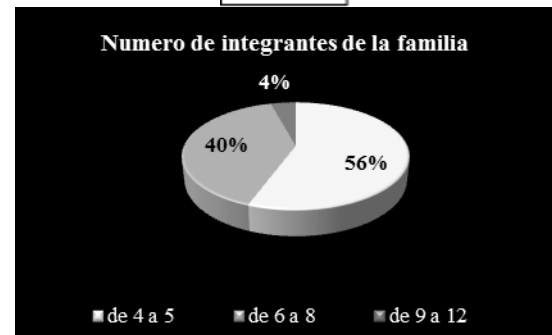


Fig. # 5



Fig. # 2



Fig. # 7

### Referencias



Encuesta Nacional del Logro Académico de los Centros Educativos Resultados 2013. Extraído el día 10 de Septiembre del 2013 desde <http://enlace.sep.gob.mx/ms/>

Gestión Universitaria Integral del Abandono. Extraído el 8 de Septiembre del 2013 desde <http://www.alfaguia.org/www-alfa/index.php/es/>

Gobierno de la República; Plan Nacional de Desarrollo, 2013-2018, III. México con Educación de Calidad, págs.57-68. Extraído el 12 de Septiembre del 2013 desde <http://pnd.gob.mx>

Instituto Nacional de Investigaciones Educativas Extraído el 10 de Agosto del 2013 de <http://www.inee.edu.mx/>

Materiales para la Reforma 1; Un Nuevo Modelo Educativo Para el IPN. Primera edición: 2004D.R. © 2003

Instituto Politécnico Nacional. Dirección de Publicaciones Tresguerras 27, 06040, México, DF ISBN 970-36-0077-8 (Obra completa) ISBN 970-36-0078-6 (Volumen 1) Impreso en México/Printed in Mexico.

Programa de estudios de la unidad de aprendizaje de Álgebra. Extraído el 20 de Agosto del 2013 de <http://www.ipn.mx/Paginas/inicio.aspx>

Secretaría de Educación Pública, 2012 Subsecretaría de Educación Media Superior; Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior. Extraído el 10 de Septiembre del 2013 de [http://www.sems.gob.mx/es/sems/encuesta\\_nacional\\_desercion\\_ems](http://www.sems.gob.mx/es/sems/encuesta_nacional_desercion_ems)

## **La integración académica y cultural a la universidad de los jóvenes universitarios. Un modelo de análisis y la implementación de políticas institucionales**

Línea Temática:Prácticas para reducir el abandono: acceso a la educación superior, integración a las instituciones e intervenciones curriculares.

De Garay, Adrián  
Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Azcapotzalco. México  
e-mail: ags@correo.azc.uam.mx

**Resumen.**A través del conjunto de prácticas académicas y de consumo cultural que realizan los jóvenes universitarios desde que asisten por primera vez a la universidad, se da inicio a lo que llamo el proceso de integración. A partir de la aplicación de un cuestionario desde el año 2003 a todos los estudiantes de nuevo ingreso, así como de otro cuestionario aplicado a un año de estudios en todas las licenciaturas que se imparten en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco (UAM-AZC) en la Ciudad de México, he desarrollado un modelo analítico que permite hacer observable los distintos niveles de integración de los jóvenes universitarios al sistema académico y cultural de la Universidad.De esta forma, construí tres niveles de integración de los estudiantes a la universidad, a saber:Alta integración, Media integración y Baja integración, mismos que corresponden al tipo y frecuencia de las prácticas académicas y culturales que llevan a cabo en la universidad.Los resultados arrojados entre el año 2003 y 2005 muestran que, en promedio, el 60.5% de los estudiantes se localizaban dentro de los de Media integración, 21% Alta integración y 18.5% Baja integración.

Por su parte, con el uso de modelos estadísticos de regresión, identifiqué los distintos factores que inciden en la integración a la universidad para las generaciones de 2003 a 2005. Las variables que resultaron no ser significativas fueron: el perfil socioeconómico, la escolaridad de los padres, la trayectoria escolar previa y el sexo. Los factores que resultaron significativos fueron el *capital cultural en su estado objetivado*, el menor consumo televisivo, las prácticas de consumo cultural al interior de la institución y las prácticas pedagógicas del profesorado.

Con los resultados obtenidos, se instrumentaron diversas políticas académicas y culturales a partir del año 2005 para favorecer la integración de los estudiantes a la Universidad, mismas que se han reflejado positivamente en el cambio en los niveles de integración a la Universidad para el 2011: Media integración el 62.5%, Alta integración 23.5% y Baja integración 14%, con lo que se ha reducido el abandono escolar en un 8% en el primer año.

**Descriptor o Palabras Clave:** Perfiles de Integración, Trayectorias Educativas, Factores que Inciden en la Integración, Políticas Institucionales.

### **1. Introducción.**

La integración es un proceso que consiste en descubrir y asimilar la información tácita y las rutinas en las prácticas escolares de la enseñanza superior. Un proceso en el que los sujetos estudiantiles son reconocidos socialmente de manera paulatina como

individuos competentes, en la medida que se produce una adecuación entre las exigencias universitarias, en términos de contenido intelectual, los métodos de exposición del saber, de los conocimientos adquiridos, y de los hábitos de trabajo que desarrollan los propios jóvenes dentro y fuera de las aulas de clase.

Desde mi perspectiva, el proceso de integración es un periodo de múltiples transiciones que se articulan de manera compleja y desigual, además de que no se distribuyen homogéneamente en todo el cuerpo social del estudiantado. Dicho proceso implica apuestas de poder, ritos escolares y sacrificios personales que se gestan en el tiempo que los jóvenes permanecen y transitan por la institución, a través del cual es posible advertir la detentación relativa de las reglas básicas que imperan en el sistema académico de la universidad.

Hay que destacar que el proceso de integración no debe concebirse como algo lineal en todos los sectores estudiantiles, ni con tiempos claramente preestablecidos y en el que sólo el contexto escolar juega un papel relevante. La detección, el desciframiento y la incorporación de los códigos propios de la academia universitaria pueden ser construidos con rapidez por ciertos sectores de jóvenes; para otros el proceso puede durar varios trimestres o semestres, e incluso muchos más nunca lograrán una plena integración. Más aún, se puede sostener que determinados jóvenes universitarios se pueden ver involucrados en procesos de des-integración en distintos momentos de su trayectoria escolar. Producto de ajustes entre diversos ciclos institucionales, desde el propiamente biográfico, hasta el laboral, el familiar y el mismo escolar, pueden incidir de manera diferencial y compleja en dicho proceso.

Pero ¿De qué depende la integración de los jóvenes universitarios al sistema académico de la institución?, ¿En qué medida los atributos sociales de los jóvenes y los procesos escolares y culturales contribuyen en la integración?

Para responder a estas preguntas, desde el año 2003 se aplica un cuestionario al conjunto de los estudiantes al momento que ingresan a la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco, así como un año después de su tránsito por la institución.

El cuestionario está diseñado para obtener información de los estudiantes en varias dimensiones de observación, a saber: Perfil demográfico y socioeconómico, Trayectoria escolar previa, Prácticas académicas y culturales desarrolladas durante el primer año de estudios, y opinión del desempeño del profesorado.

A partir de ello, construí una tipología sobre los diversos niveles de integración a la universidad por parte de los estudiantes, y con el diseño de modelos de regresión estadística ha sido posible identificar los factores que incidieron en la integración para las generaciones 2003-2005,

Como resultado del análisis, entre el año 2005 y el 2009 se instrumentaron diversas políticas institucionales con objeto de favorecer la integración de los estudiantes a la Universidad. Políticas que empiezan a arrojar buenos resultados para disminuir el abandono o deserción escolar.

## **2. Planteamiento del problema teórico.**

Como se sabe, en el campo de la investigación educativa han ejercido una fuerte influencia los planteamientos teóricos de Althusser, Bourdieu, Passeron, Establet y Baudelot. Estos autores le han otorgado al origen social de los sujetos estudiantiles el factor explicativo de los procesos y prácticas sociales que ocurren al interior de la institución escolar.

Desde esta perspectiva, si los estudiantes provienen de familias de escasos recursos económicos, y/o sus padres no cuentan con una alta escolaridad, y/o tienen un bajo o nulo capital cultural en su estado objetivado, es explicable que dicha población no manifieste prácticas escolares que garanticen un desempeño y tránsito idóneo por los estudios profesionales.

Se trata de una visión teórica que tiende a negar cualquier capacidad personal a los sujetos educandos para que con su esfuerzo, dedicación y estableciendo estrategias diversas con sus grupos de pares y el

profesorado, así como las políticas de las autoridades logren integrarse al sistema académico universitario.

Al atribuir al origen social de los jóvenes universitarios la causa que explica la diversidad de prácticas académicas de los mismos, conduce casi irremediablemente a la tesis de que poco o nada puede hacer la institución escolar para conseguir mejorar sus tasas de egreso, reducir los índices de reprobación y formar mejores profesionistas. En suma, la posición teórica según la cual “origen es destino”, contiene una visión política pesimista con relación a las posibilidades que tiene una institución educativa para construir políticas específicas, mismas que fomenten una mayor equidad educativa entre la población juvenil que se admite en cada ciclo escolar. Una postura que en el extremo considera que para contar con estudiantes activos, dedicados, comprometidos e inteligentes, basta con modificar los procesos de selección de los aspirantes al momento de ingresar a la universidad.

En definitiva, la solución al perfil del estudiante ideal se encuentra antes de que los jóvenes pisen las aulas, talleres, laboratorios y bibliotecas de las instituciones de educación superior, y no es pensado como un largo proceso donde, si bien pueden reconocerse las diferencias de origen social y cultural de los jóvenes, el papel de la propia escuela y los procesos de socialización que ahí se generan pueden resultar definitivos.

Ahora bien, otras corrientes críticas de la postura anterior, desde perspectivas analíticas, estrategias, métodos de investigación y resultados muy diversos, han construido un campo de investigación que tiene, como eje central de sus postulados, el sostener que el éxito, fracaso y abandono de los estudios universitarios se explican por un sin fin de causas, procesos y prácticas sociales que se llevan a efecto al interior de las instituciones en las que se ven inmersos los jóvenes, desde

que inician sus estudios profesionales, y a lo largo de su trayectoria educativa.

Dentro de las aportaciones teóricas que retomo para el análisis de mi trabajo de investigación, considero la contribución de la escuela etnometodológica a los estudios sobre educación. En 1963, los trabajos de Cicourel y Kitsuse fueron los pioneros en esta línea. Dedicados al estudio de la toma de decisiones en el terreno educativo, parten de la idea de que la escuela constituye un mecanismo de diferenciación social, y “se hacen eco de una gran cantidad de estudios que demuestran que los resultados escolares de los estudiantes (...) no son debidos al nivel intelectual, al historial académico anterior, o incluso, a las posibilidades económicas de sus padres” (Coulon, 1995:123). A través de la descripción y análisis de las prácticas de los actores del sistema educativo: alumnos, profesores, directivos y padres de familia, ambos autores mostrarán que la desigualdad educativa se gesta todos los días en la escuela, no es una desigualdad instituida con antelación a la incorporación de los jóvenes a la universidad como suponen algunos autores, donde el papel de la institución escolar se reduce a reproducir el status quo.

Otra perspectiva teórica que considero, proveniente de la tradición antropológica, son autores como Mc.Dermott y Erickson que analizan hasta qué punto las interacciones en el salón de clases favorecen el proceso de aprendizaje y la integración académica. No se trata de una perspectiva analítica que se centre en los métodos de pedagógicos, sino en el proceso de relaciones que se llevan a cabo en la vida cotidiana en las aulas entre alumnos y profesores. Mc. Dermont llega a la conclusión de que el aprendizaje que se consolida, generando frutos y éxito escolar, es el que descansa en las relaciones de confianza que el profesor entabla con sus alumnos y viceversa. (Mc.Dermott, 1976; Erickson, 1975).

Finalmente, otros autores como Astin (1997), Díaz de Rada (1996), Coulon (1990), Pascarella y Terenzini (1991 y 1996),

Elrich(1998), ponen el acento en el estudio de las prácticas sociales y culturales, así como los contextos en los que se llevan a cabo, para mostrar que en el proceso de integración al mundo académico por parte de los jóvenes universitarios, inciden un sin fin de factores que ocurren en buena medida con relativa independencia del origen social del que provienen, pero sin desatender el hecho de que en determinados contextos socioculturales la procedencia social y étnica pueden constituir un obstáculo para el desarrollo académico de los educandos.

### 3. La construcción metodológica de los niveles de integración y sus resultados.

Con la información del cuestionario, construí una agrupación de los estudiantes en tres categorías, las cuales nos permiten observar los niveles de integración al sistema académico de la Institución, a saber:

**Baja integración.** Se trata de jóvenes que se caracterizan por una nula presencia activa en las sesiones de clase, esto es, pese a que asisten regularmente a sus clases, aunque no son muy puntuales, no establecen una relación productiva con sus compañeros y con el profesorado, además de dedicarle muy pocas horas a la semana a la lectura de textos escolares ya la preparación de trabajos escolares. Son sujetos que transitan por la educación superior, pero sin ajustarse plenamente a las reglas y normas que formalmente la institución ha establecido para cumplir sus objetivos.

**Media integración.** Los jóvenes agrupados en esta categoría comprende dos perfiles: uno se caracteriza por sujetos que tienen una esporádica presencia activa en clase, pero que emplean buena parte de su tiempo extraclase en leer y preparar trabajos escolares; otros son participativos pero no dedican tiempo, o lo hacen muy poco, en la realización de trabajos escolares y a la lectura de libros especializados de sus propias carreras. Son alumnos que han interiorizado fragmentariamente la practicidad de las reglas de la vida académica de la universidad.

**Alta integración.** Son jóvenes que tienen una constante presencia activa en clase e invierten una importante cantidad de su tiempo extraclase en la lectura de textos relacionados con el contenido de sus cursos, o bien en la elaboración de diversos trabajos escolares que sus profesores les encargan. Se trata de un sector plenamente incorporado a los códigos y exigencias de las pautas de aprendizaje de la institución universitaria.

Para las generaciones que ingresaron a la Universidad entre el año 2003 y el 2005, a un año de trayectoria el 60.5% se localizaba en el grupo de Media integración, otro 21% en Alta integración y un 18.5% en Baja integración. Para las generaciones que ingresaron entre el 2005 y el 2011, las distribución de la población varió de manera positiva: el 62.5% de los estudiantes se localizaban dentro de los de Media integración, 23.5% Alta integración y 14% Baja integración. Desde mi punto de vista, el cambio se debe en buena medida a las políticas institucionales emprendidas, producto de los resultados de investigación obtenidos que a continuación desarrollo. (Cuadro 1).

Cuadro 1		
Niveles de Integración a la Universidad		
	2003-2005	2011
Baja Integración	18.5%	14.0%
Media Integración	60.5%	62.5%
Alta Integración	21.0%	23.5%

Por su parte, empleando la técnica estadística de modelos de regresión logística, fue posible identificar los distintos factores que inciden o no para que los jóvenes universitarios se integren a la vida académica de la Universidad.

Los factores que resultaron no ser significativos fueron: el perfil socioeconómico, la escolaridad de los padres, la trayectoria escolar previa y el sexo.

En primer término, confirmé que el perfil socioeconómico, para el conjunto de los

jóvenes que permanecen en la UAM, no constituye un factor significativo que repercuta en el proceso de integración académica. Pese a que el 53.4% forman parte del estrato Bajo, éste no representa un signo de diferenciación notable.

En segundo lugar, encontré que la escolaridad de los padres tampoco es un componente que influya para que los jóvenes universitarios logren mantenerse integrados al sistema académico de la UAM. Con independencia de que el 69% de nuestra población proviene de familias en que ambos padres no tuvieron la oportunidad de tener acceso a la educación superior, los jóvenes llevan a cabo una serie de prácticas escolares que les está garantizando permanecer en la universidad. En la práctica dichas diferencias no constituyen un factor que discrimine la posibilidad real de integrarse al sistema académico de la UAM.

En tercer lugar, la dimensión de trayectoria escolar previa al ingreso a la universidad no resultó tener un efecto significativo sobre el nivel de integración académica de los jóvenes universitarios. La concepción de sentido común prevaleciente en amplios sectores sociales, particularmente entre la clase media mexicana, por no hablar también del profesorado y las autoridades educativas, en el sentido de que las escuelas privadas marcan diferencias infranqueables en comparación con las públicas pierde sustento, al menos para el caso de los estudiantes de la UAM. Provenir de un historial académico previo desarrollado en escuelas particulares o públicas tampoco marca diferencias de fondo en el proceso de integración de los jóvenes de la UAM.

En cuarto y último lugar, la condición de sexo tampoco es un factor que permita explicar el hecho de que los jóvenes universitarios se integren al mundo académico de la Universidad. Al menos en lo que se refiere al diferencial de prácticas escolares, la institución escolar, así como los procesos de interacción cotidiana entre mujeres y hombres son de tal naturaleza que tanto unas como

otros han desarrollado las habilidades y capacidades suficientes para estar en igualdad de condiciones para estar integrados al sistema académico.

Los factores que resultaron significativos fueron el capital cultural en su estado objetivado, las prácticas de consumo cultural al interior de la institución, el menor consumo televisivo y las prácticas pedagógicas del profesorado.

En primer lugar, para construir una mirada al capital cultural en su estado objetivado, utilicé cinco variables, a saber: si tienen en sus hogares de residencia librero, enciclopedia, libros especializados, diccionario y escritorio y/o mesa, y/o escritorio.

Los resultados encontrados manifiestan que la probabilidad de ser un joven integrado aumenta si su capital cultural en estado objetivado se ubica en el nivel Alto o Medio, en comparación con los de nivel Bajo. De acuerdo a los parámetros estimados en el modelo, el efecto del capital cultural en su estado objetivado es de tal naturaleza que casi se duplica la probabilidad de ser un joven integrado si se pertenece al nivel Alto o Medio. (Exp: 1.992 y 1.765).

En segundo lugar, la universidad no sólo es un centro de capacitación profesional, es también una institución que tiene como propósito formar individuos que se encuentran en proceso de conformación definitiva de sus valores, creencias y expectativas de vida futura, y aunque su estructura y funcionamiento se centra en la transmisión y generación de conocimientos, en ella ocurren muchos otros procesos que, lamentablemente, pasan inadvertidos para la mayoría de las autoridades y el profesorado. En este sentido, resultó importante indagar de qué forma los jóvenes universitarios participan e incorporan a su vida cotidiana la oferta cultural que la universidad ofrece, esto es, cuántas y cuáles son las prácticas de consumo típicas de los jóvenes universitarios de la UAM.

Para ello, mi foco de interés primordial se concentró en las prácticas culturales cuya realización depende básicamente de la oferta cultural que hace la misma institución en sus diferentes instalaciones, como es la asistencia y el consumo de obras de teatro, danza, funciones de cine, exposiciones pictóricas y conciertos de música.

En este sentido, la dimensión de prácticas de consumo cultural de la oferta de la Universidad resultó ser significativa, esto implica que la probabilidad de ser un joven integrado al sistema académico es mayor si los jóvenes tienen un Alto o Medio nivel de asistencia a la mayoría de las opciones culturales que tiene la universidad en comparación con los que tienen un Nulo consumo. La posibilidad es cuatro y dos veces mayor respectivamente. (Sig: .000 y .000; Exp: 4.092 y 2.493).

En la medida que la institución universitaria se conciba como un espacio donde los jóvenes no sólo acuden a sus aulas a nutrirse de conocimientos, sino también como un espacio privilegiado donde pueden tener contacto y formarse en torno a distintas expresiones culturales, las posibilidades de integración académica son mayores. La sociabilidad universitaria no se limita a las interacciones sociales de que son partícipes los jóvenes en el salón de clase. Las prácticas de consumo cultural al interior de cada plantel son también espacios de socialización poderosos para facilitar el proceso de integración.

En este sentido, la tan mentada “formación integral” de los estudiantes pasa obligadamente por la formación de sujetos cultos y conocedores de las distintas manifestaciones artísticas, así como por la capacidad institucional para incentivar la capacidad creativa y estética de los propios sujetos en continua interacción con sus pares.

En tercer lugar se encuentra la dimensión de consumo televisivo entre semana. En este caso, la probabilidad de ser un joven universitario del grupo de Alta o Media integración en contraste con los del grupo de

Baja integración aumenta en la medida que disminuye el número de horas que le dedican a ver la televisión. En esta dimensión se registra el mayor efecto de todas las analizadas, ya que se multiplica prácticamente por nueve veces la probabilidad estar integrado si no se invierte tiempo en la televisión, o se triplica para los medianamente integrados. (Sig: .000, 002; Exp: 8.838 y 3.560).

Aunque desafortunadamente no existen muchos estudios sobre la recepción televisiva de jóvenes universitarios, los hallazgos de investigación en México y otros países sobre el consumo televisivo de los niños, o de jóvenes que aún no llegan a la edad típica para estar en la universidad, han mostrado que existe una considerable relación entre el bajo desempeño escolar y el creciente número de horas que le dedican a ver televisión. No en balde, por ejemplo, existen importantes organismos en Estados Unidos que realizan campañas permanentes hacia los padres y las escuelas para aminorar o contrarrestar el efecto que produce entre los niños una larga exposición a la televisión.

Los jóvenes de hoy son producto de la expansión de la importancia que la televisión adquirió desde la década de los ochenta, justo cuando eran niños. Nuestros jóvenes universitarios fueron así la primera generación que creció con MTV, con las televisiones de control remoto y el consecuente “zapping”. El problema de fondo no es solamente que los jóvenes universitarios vean o no televisión, si bien es cierto que su consumo es inferior a otros sectores de jóvenes, sino que siguen encontrando en sus productos cotidianos un espacio de formación cultural más atractivo que lo que la institución escolar ofrece en sus aulas, talleres y laboratorios. En este terreno, la educación mexicana está “perdiendo la guerra”.

En tanto que no se transforme paulatinamente el tipo de educación imperante en México, millones de niños y jóvenes continuarán encontrando en la televisión un mejor espacio

de socialización y formación cultural en comparación con lo que encuentran en la escuela. La tensión entre los códigos de la academia, generalmente rígidos, fríos, estáticos, y los códigos flexibles, veloces, desestructurados con los que se desenvuelven los medios de comunicación como la televisión, el cine y el video, el internet, es una realidad en la que se encuentran miles de jóvenes de la UAM y ante lo cual no se han construido alternativas educativas eficaces.

En cuarto lugar, las prácticas pedagógicas del profesorado constituyen otro factor que incide, aunque con variantes importantes, en la integración de los estudiantes. Para el caso de la comparación entre el grupo de Alta integración y Baja integración no existe una relación significativa, lo que quiere decir que la probabilidad de ser un joven integrado al sistema académico, a diferencia de los que no lo están, no depende de las prácticas pedagógicas que, según ellos, llevan a cabo el conjunto de sus profesores. (Sig: .334, .166 y .318). Este resultado puede conducir a una conclusión desalentadora: si realizar dinámicas de grupo, ofrecer asesorías fuera del aula, regresar los trabajos escolares con correcciones, emplear las TICS, etcétera, no constituyen un factor diferencial entre los alumnos con Alta y Baja integración ¿Qué sentido tiene llevar a cabo un esfuerzo en este terreno? Pero como veremos más adelante, en algunos sectores de jóvenes universitarios las prácticas pedagógicas de los profesores son importantes.

La comparación entre el grupo de Media integración y Baja integración muestra que solamente en la categoría de “profesores activos y dictan” se encontró una relación significativa. (.001). De hecho, la probabilidad de estar medianamente integrado se duplica si los jóvenes aprecian que sus profesores, en general, combinan una serie de prácticas docentes que denominamos activas y al mismo tiempo continúan empleando el método del dictado. (Exp: 2.167).

Entendiendo la integración como un proceso complejo, no supeditado a tiempos y momentos escolares claramente discernibles, con avances y retrocesos diversos, puede sostenerse que el papel de los profesores juega un papel relevante para incorporar a los jóvenes a las reglas de la vida académica universitaria, particularmente entre aquellos que no han conseguido integrarse plenamente. Si para los jóvenes que forman parte del grupo de Alta integración los maestros no son un factor condicionante, se debe, quizá, a que ya incorporaron a su *habitus* las reglas y normas institucionales, y en alguna fase del proceso el papel de los profesores fue importante, pero ahora desarrollan su trabajo escolar con relativa independencia del tipo de profesores que les imparten clases; o bien se trata de sujetos que desde que iniciaron sus estudios de licenciatura dominaban la practicidad de las reglas del mundo escolar producto de su experiencia educativa previa, para lo cual la diversidad de prácticas pedagógicas de sus profesores les es indiferente.

Como puede notarse, de los factores que incidieron para lograr una mayor integración a la Universidad, uno dos de ellos se refiere a las características de los estudiantes con independencia de la institución: poseer un alto capital cultural objetivado. Uno más tiene que ver con los *habitus* culturales de los jóvenes universitarios que traen consigo con anterioridad a su ingreso a la universidad: el mayor o menor consumo televisivo. Y dos factores que explican las probabilidades de una mayor integración están plenamente vinculados a lo que acontece al interior de la Universidad, al menos durante el primer año de estudios: el nivel de consumo cultural de la oferta institucional por parte de los jóvenes y el tipo de prácticas pedagógicas de un sector del profesorado para un determinado grupo de estudiantes.

**4. Algunas de las políticas institucionales implementadas para favorecer la integración.**



A partir de mediados de 2005, con la renovación de las máximas autoridades que dirigen la Unidad Azcapotzalco de la UAM, se dieron las condiciones para impulsar una serie de propuestas, muchas de las cuales las había plasmado en mis escritos de investigación, con lo que fue posible emprender una gran cantidad de políticas y acciones a distintos niveles y con resultados muy diversos. Sin embargo, me concentraré en exponer las que considero más relevantes, con las cuales se lograron avances importantes para atender al sector estudiantil en la Universidad. Para decirlo en los términos de mi trabajo de investigación, conseguir que un mayor número de jóvenes universitarios se integraran al sistema académico y social de la Institución para así permitir una mejor formación profesional y cultural, reducir el rezago, el abandono y la deserción escolar.

**Programa de Integración a la Vida Universitaria (PIVU).** La integración a la universidad en el primer año de estudios representa para amplios sectores de jóvenes un profundo cambio en comparación con su experiencia académica, social y cultural previa. En esta óptica, desde antes del 2005 se implementaba el Programa de Integración a la Vida Universitaria, el cual requería, desde mi perspectiva, un nuevo impulso institucional. Para tal efecto, se conformó una instancia que se denominó Centro de Enlace Estudiantil que tuvo como principal responsabilidad realizar diversos proyectos académicos, culturales, deportivos y recreativos que fomentaran la integración de los alumnos a la vida universitaria pero que no se limitara a la primera semana de actividades escolares.

Un evento medular de la Unidad y del Centro fue la Entrega de Reconocimientos a los Alumnos con Mejor Desempeño Académico durante el Primer Año de Licenciatura, con el objetivo de motivar a los estudiantes a mantener un buen rendimiento académico, mediante una ceremonia pública a la cual se invitaba no sólo los alumnos premiados, sino también a sus familiares y amigos.

Igualmente se diseñó y editó una Guía para los Alumnos de Nuevo Ingreso con objeto de que conozcan, desde el comienzo de sus estudios, la organización académico-administrativa de la Universidad en general y de la Unidad en particular, incluyendo los diversos servicios de apoyo que se ofrecen. La guía se distribuye a todos los estudiantes de nuevo ingreso a partir del trimestre de otoño del 2006. Es menester comentar que la Guía fue diseñada por estudiantes del último trimestre de la carrera de Diseño Gráfico, lo que le imprimió un carácter, presentación y narrativa más cercana a los signos e identidades de los jóvenes.

Adicionalmente, desde el año 2007 se incluyó la entrega de diversos materiales de apoyo para todos los estudiantes recién admitidos. Entre ellos: *Leer y escribir ¿para qué?*, y *El Tendedero*, piezas de comunicación integradas con información sobre signos ortográficos, hábitos de estudio y sistemas de referencias. En conjunto, los documentos pretendían dotar a los alumnos de diversos instrumentos para mejorar su lectura y escritura.

**Programa Institucional de Tutorías.** A partir del momento en que la UAM se adhirió al Programa Nacional de Becas (PRONABES), establecido para apoyar económicamente a los estudiantes de bajos recursos económicos y con buen desempeño académico, se hizo necesario instaurar las llamadas tutorías para los alumnos becados. Cada una de las Divisiones Académicas había realizado distintas y desiguales acciones para establecer y dar seguimiento a las tutorías. Sin embargo, era preciso contar con un programa integral a nivel de toda la Unidad. De hecho, muchas instituciones de educación superior públicas del país contaban ya con programas para tal efecto, lo que les había permitido homogeneizar criterios de trabajo, contar con mecanismos de evaluación comunes y sistemas automatizados de seguimiento de los alumnos. Para formular el Programa Institucional de Tutorías, se conformó una Comisión de trabajo integrada por académicos

de las tres Divisiones, la cual entregó su propuesta en 2006 y fue puesta en operación de manera inmediata. De manera paralela, en colaboración con la Universidad Veracruzana, se diseñó de una plataforma electrónica para el registro, seguimiento y comunicación de los becarios PRONABES con sus tutores y los responsables académico-administrativos del Programa, así como la generación de reportes estadísticos institucionales, la cual se puso en operación en 2007.

**La Educación Virtual.** El impulso sistemático para desarrollar institucionalmente nuevas modalidades educativas fundadas en las tecnologías de la información fue uno de mis propósitos. Se trataba de desplegar las capacidades institucionales de gestión, formación e innovación en el campo de la educación virtual, tendientes a lograr que una parte de la oferta educativa de nuestra Unidad se realizara y consolidara por medios virtuales, con objeto de mejorar y diversificar las prácticas docentes en los campos pedagógicos y tecnológicos, y para conseguir mayores niveles de calidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Con esta aspiración, en diciembre de 2005 se creó la Oficina de Educación Virtual (OEV). Sus principales objetivos fueron que el personal académico y los alumnos utilizaran de manera práctica y eficaz, los instrumentos tecnológicos y pedagógicos basados en la corriente de innovación en educación virtual; y que los estudiantes recibieran una parte de su formación a través de sistemas virtuales, con el fin de que su aprendizaje estuviera más acorde con el estilo de vida profesional que demanda la sociedad contemporánea, así como compartir modelos pedagógicos más cercanos a la zappingcultura juvenil y a la creación de comunidades de aprendizaje. Desde 2006 se inició la habilitación de académicos para que apoyaran sus cursos con el uso de Aulas Virtuales, y durante los últimos seis años se formaron a cerca de 350 profesores. Adicionalmente, la OEV se dio a la tarea de aplicar trimestralmente

cuestionarios a los alumnos de las aulas virtuales, con el fin de evaluar la experiencia de aprendizaje, en aspectos tales como modalidades de uso, frecuencia e interactividad. Los resultados generales de estas evaluaciones apuntan que el 90% de los alumnos tomaría otra materia apoyada con aulas virtuales, el 75 % opinaba que el uso de aulas virtuales respondía a sus expectativas.

**Programa cultural.** Con base en la realización de un estudio acerca de la oferta cultural de la Unidad, a lo largo del 2006 se llevó a cabo una reflexión y definición de líneas que determinarían de las carteleras culturales. De esta manera, se establecieron indicadores que permiten analizar la oferta más allá de la organización de eventos aislados. La idea central consistía en abandonar la programación de actividades dispersas, para dar paso a la construcción de un programa cultural articulado.

Por ello, se organizó la cartelera con base en ciclos temáticos, en su mayoría de acercamientos multidisciplinarios, aunque no se desecharon aquellos de disciplinas específicas. Otra de las propuestas que se han desarrollado a lo largo de los últimos años fue ahondar en el conocimiento de la respuesta del público asistente a los eventos, tanto cuantitativa como cualitativamente. Las líneas generales en las que se enmarcaron los programas trimestrales fueron: identidades locales, identidades nacionales, identidades globales, las artes y la cultura como forma de vida. Se replantearon las estrategias de difusión, evitando la impresión indiscriminada de carteles para centrarla en pendones y algunos impresos en lugares estratégicos. Se complementó con el uso de la Web que contenía la agenda cultural semanal.

Dos políticas relevantes empleadas para procurar conseguir que los jóvenes universitarios incrementaran en calidad y cantidad su consumo cultural consistieron en primer lugar, en propiciar e invitar a los propios estudiantes al diseño y promoción de la oferta cultural, atendiendo a sus demandas

e inquietudes; en segundo lugar, cuando las condiciones y el tipo de oferta lo permitía, se llevó la oferta cultural a diversos espacios abiertos dentro del campus, con lo que se logró un mayor acercamiento de la comunidad a distintas expresiones culturales. La idea central era aprovechar las plazas públicas y los jardines que son lugares naturales de encuentro de los jóvenes universitarios. Todo ello implicó enormes esfuerzos para conseguir patrocinios públicos y privados que representaron el 25% de presupuesto ejercido. El crecimiento y diversificación de la oferta cultural tuvo un impacto directo en el número de asistentes, logrando que se triplicara a un año de impulsar el Programa. Resultados que abonaron en la búsqueda de formación de públicos que me propuse desarrollar, misma que toma en cuenta desde espectadores potenciales hasta llegar a asistentes habituales y finalmente, al público conocedor.

**Modificación de Planes y Programas de Estudio.** Desde hace varios años, muchas instituciones han transitado hacia el diseño e implementación de currículos flexibles-menos seriaciones y más optativas-. El balance en la UAM-Azcapotzalco para el 2005 era que la Unidad estaba rezagada en ello. En el lapso de cuatro años se logró que la gran mayoría de las licenciaturas modificaran sus Planes y Programas de Estudio en esa perspectiva. Sin embargo, para garantizar que efectivamente su aplicación resultara benéfica para los estudiantes, y no sólo quedara en el papel, se realizaron de manera paralela cambios importantes en la programación horaria para abrir el abanico de opciones; también se aumentó el número de grupos en las materias más demandadas. Si una de las razones que los propios estudiantes esgrimen en los resultados de las encuestas es que su rezago escolar tiene relación con la estructura de los currículos y su administración, era imperativo tomar medidas al respecto.

**Programa de Formación Docente.** Si bien desde el año 2000 la Unidad inició el Programa con objeto de mantener actualizados a los profesores en métodos

pedagógicos y en el uso de tecnologías para la docencia, se llevaron a efecto varias acciones adicionales, una de ellas consistió en ofrecer una línea relativa a la problemática juvenil. La idea era permear entre los docentes la necesidad de que conocieran quiénes y cómo son los jóvenes en la actualidad para conseguir que enfrentaran su labor de otra forma. Con objeto de darle mayor continuidad y fortaleza a esta área, a partir del 2007 se dio inicio a un Diplomado en Formación y Actualización Docente.

**Cursos extracurriculares para estudiantes.** Considerando los resultados obtenidos a través de los estudios sobre jóvenes universitarios, se ofrecen ahora de manera regular diversos cursillos a los estudiantes como, por ejemplo, “Hábitos de estudio y estrategias de aprendizaje”, “Planeación y administración del tiempo”, “La construcción del trabajo en equipo”, “Desarrollo de capacidades de expresión verbal y escrita”, “Aprender a localizar y sistematizar información”. Se trata de cursos cuyo propósito es habilitar a los alumnos para enfrentar en mejores condiciones el curso de sus licenciaturas, pues los indicadores de prácticas académicas obtenidos con las encuestas revelaban serios problemas en la posesión de hábitos escolares consistentes entre amplios sectores de la población.

**Internet inalámbrico.** Hacia 2005 la mayoría de los estudiantes contaba con computadora, muchos de ellos portátil, pero carecían en sus hogares de conexión a internet, insuficiencia fundamental para realizar sus trabajos escolares y constituirse en ciudadanos culturales, y en el plantel sólo podían conectarse en las salas de cómputo. Para “conectarlos” de manera masiva, la Unidad invirtió recursos financieros considerables para lograr que en un lapso de dos o tres años todo el campus contara con red inalámbrica, propósito que se ha cumplido, lo que ha significado no sólo proporcionarles mayores facilidades de acceso, sino también lograr un mayor arraigo de la población en la propia Universidad.

**Programa de Orientación y Promoción de la Salud.** Teniendo conocimiento de la problemática de salud que enfrentan los jóvenes mexicanos, gracias en parte a las Encuestas Nacionales de Juventud y a la aplicación de un Examen Médico Automatizado (EMA) con el apoyo de la UNAM a todos los alumnos de nuevo ingreso, se logró conocer las características de los alumnos en torno a dos aspectos centrales: las condiciones generales de salud física y mental y los factores de riesgo y de protección de mayor impacto para su bienestar de acuerdo a sus estilos de vida. De ello, se impulsaron diversos subprogramas específicos, varios en colaboración con organizaciones especializadas externas a la Universidad en asuntos como hábitos de alimentación, sexualidad responsable, adicciones, etcétera.

### 3 Conclusiones.

Para concluir, me gustaría señalar que los jóvenes universitarios no son un dato dado, sino una categoría social en continua construcción, lo que supone romper con definiciones esencialistas o estandarizadas, para colocarse en el análisis de las interacciones, las identidades y las configuraciones juveniles múltiples, lo que a su vez permite comprender la enorme diversidad que puede caber dentro de la categoría jóvenes universitarios.

Los jóvenes universitarios comparten el hecho de pertenecer a un grupo social que los sitúa en el tiempo y el espacio: la escuela. Participan de un mundo donde ser estudiante forma parte de un proyecto de vida, pero cuya mayor o menor organicidad identitaria se articula de manera compleja entre los dispositivos propios de la institución escolar y las diversas disciplinas científicas y humanísticas que la componen, así como en los diversos modos en que los propios jóvenes construyen sus identidades y coincidencias afines. Pertenecer a la institución escolar no hace de los jóvenes un sujeto único, la multiculturalidad y la heterogeneidad social es una característica propia de los jóvenes

universitarios. Este es un principio analítico indispensable que considero debe sostenerse invariablemente en todo trabajo de investigación empírica.

El rol de estudiante tampoco es un dato dado por el simple hecho de que los sujetos estén matriculados en una institución de educación superior. Los actores se socializan de múltiples formas y experiencias educativas y culturales, conformando una amplia y diversa gama de relaciones, de estrategias, de prácticas, de redes culturales, de significaciones, frustraciones y expectativas sobre su presente y su futuro. En este sentido, cualquier aproximación desde de las ciencias sociales para comprender a los jóvenes universitarios debe fundarse también en una perspectiva que, al menos, ponga en duda la supuesta “incorporación” pasiva de los sujetos a los códigos y rituales de la institución escolar.

De poco o de nada sirve que hablemos de equidad en el acceso a la educación superior, y que las cifras oficiales de nuestros sistemas, particularmente en el caso mexicano, nos reiteren los avances en la cobertura educativa, si dejamos de lado las condiciones de acceso en la que llegan miles de jóvenes, y peor aún, los magros resultados educativos logrados porque buena parte de esos jóvenes no concluyen sus estudios.

Entretejidas de manera compleja, el análisis de las prácticas sociales asociadas al trabajo escolar y las relacionadas con el consumo cultural, tanto dentro como fuera de los establecimientos escolares, permite la identificación y construcción de diferentes y heterogéneos perfiles en los que puede caracterizarse a los jóvenes universitarios, cuestión que no sólo tiene un propósito investigativo en sentido estricto, sino también político. En la medida que las autoridades educativas y el profesorado conozcan y reconozcan plenamente la diversidad de eso que llamamos comunidad universitaria, estaremos en mejores condiciones para enfrentar la difícil tarea de diseñar e

implementan políticas académicas acordes a ello.

El máximo error que podrían cometer las universidades sería instalarse en el beneplácito de lo obtenido, o peor aún, como ocurre en importantes sectores, en la idea de que “todo tiempo pasado fue mejor”, en particular cuando pensamos en los estudiantes. Vivimos una nueva época, los jóvenes universitarios de hoy son distintos y más heterogéneos, hay que conocerlos. En la medida que asumamos la existencia de una amplia diversidad en sus perfiles, que comprendamos que su mundo de vida no se reduce a la institución escolar, que enfrentan un presente y futuro poco prometedor, estaremos en mejores condiciones para contribuir en su formación como profesionistas competentes, ciudadanos cultos, democráticos, tolerantes y con responsabilidad social.

## Referencias

- Astin, A. W. (1997). *What Matters in College?* Jossey Bass Publishers. San Francisco. USA.
- Coulon, A. (1995). *Etnometodología y educación*. Paidós. Barcelona, España.
- Coulon, A. (1990). *Le Métier d' étudiant, Approches ethnométhodologique et institutionnelle de l' entrée dans la vie universitaire*. Presses Universitaires de France. Paris.
- Díaz de Rada, A. (1996). *Los primeros de la clase y los últimos románticos. Una etnografía para la crítica de la visión instrumental de la enseñanza*. Siglo Veintiuno Editores, España.
- Elrich, V. (1998). *Les nouveaux étudiants. Un groupe social en mutation*. Armand Colin. París.
- Erickson, F. (1975). “Gatekeeping and the Melting Pot: Interaction in Counseling Encounters”, en *Harvard Educational Review*. #45. Harvard University Press. Boston, U.S.A.
- McDermott, R.P. (1976). *Kids Make Sense: An Ethnographic Account of the Intercultural Management of Success and Failure in one First-Grade Class-room*. Tesis doctoral, Departamento de Antropología, Universidad de Stanford.
- Pascarella, E.T. y Terenzini, P.T. (1996). “How College Makes a Difference: A Summary”, en *College Students: The evolving Nature of Research*. ASHE Reader Series. Simon and Schuster Custom Publishing. U.S.A.

Pascarella, E.T. y Terenzini, P.T. (1991). *How College Affects Students*. Jossey-Bass Publishers. San Francisco, U.S.A.

## **Educación Flexible: una estrategia para el acceso, la inclusión y la permanencia estudiantil. Universidad de Antioquia 2002-2012**

Línea Temática (Prácticas para reducir el abandono: acceso a la educación superior, integración a las instituciones e intervenciones curriculares.)

POSADA, Margarita  
VELASQUEZ, Melbin Amparo  
VELEZ, Juan Diego

Universidad de Antioquia - Colombia  
mia30062@gmail.com

### **Resumen.**

**Introducción:** Ante el gran número de aspirantes a la universidad, y frente al limitado cupo que se ofertaba, surgió la necesidad de ofrecer a los jóvenes una oportunidad de formación en educación superior. Se diseñó entonces el programa de Educación Flexible bajo la iniciativa de la Vicerrectoría de Docencia. Este programa fue aprobado por el Consejo Académico de la Universidad de Antioquia hace 11 años. La primera cohorte inició el segundo semestre del año 2002. Se buscó con el programa mejorar la eficiencia en el uso de los recursos de la universidad, posibilitando mantener una cobertura correspondiente a la capacidad instalada de la institución, y ofertándole a los estudiantes que aspiraban a realizar estudios universitarios, la oportunidad de iniciar un proceso formativo en educación superior. Siendo dinámico y diverso el abandono en los programas académicos, se consideraron aquellos que presentaban más alta deserción, y fue para éstos programas que se ofertaron los cupos. Se consideró igualmente la tendencia de la deserción para efecto de la elección de programas y la cantidad de cupos a ofertar. Esta información se actualiza y revisa semestralmente. **Datos sociodemográficos y académicos de la población:** Semestralmente hacen parte del programa aproximadamente 350 estudiantes de las áreas académicas institucionales de ciencias exactas y naturales, sociales y salud. Durante estos 11 años han hecho parte del programa aproximadamente 7.000 estudiantes quienes han tenido la oportunidad de acceder por su rendimiento académico a los programas de pregrado de la universidad. La población corresponde en su mayoría al departamento de Antioquia, con un comportamiento similar al de la población matriculada en programas regulares. **Logros y aprendizajes:** Educación Flexible ha permitido brindar el acceso a formación universitaria de aquellos estudiantes, que aprobando el examen de admisión de la universidad, no alcanzaron a obtener el puntaje para los cupos ofertados. El programa ha considerado condiciones del medio en educación superior con pocas ofertas formativas, ofreciéndole a los estudiantes un espacio que les permite enfocar sus prioridades de vida, y alejarlos de prácticas en sus entornos que puedan afectar su bienestar y el de la comunidad, y ha posibilitado el desarrollo de competencias académicas y relacionales propias de la vida universitaria, contribuyendo a su desarrollo cognitivo y social. Es un programa abierto para todos los estudiantes sin restricción relacionada con su condición o procedencia.

**Descriptores o Palabras Clave:** Educación flexible, Acceso a estudios superiores, Competencias académicas

*En suma, la ES latinoamericana está ante un cúmulo de nuevas demandas que vienen del cambio de época y sociedad, con la globalización y los retos del crecimiento económico, el desarrollo social y la transformación cultural en curso. Son demandas de acceso—demandas por oportunidades, logro, competencias, maestría y niveles de desempeño, como vimos— ... (Brunner, 2002)*

Con el propósito de compartir una experiencia que ha permitido el acceso e inclusión de jóvenes que no alcanzaron un cupo en los programas de la institución, y que ha evidenciado afectar de manera positiva la permanencia de los estudiantes en su formación de pregrado, se presenta a la comunidad ALFAGUIA la descripción del programa y sus hallazgos más significativos.

## 1 Introducción

Ante el gran número de aspirantes a la universidad, y frente al limitado cupo que se ofertaba, surgió la necesidad de ofrecer a los jóvenes una oportunidad de formación en educación superior. Se diseñó entonces el programa de Educación Flexible bajo la iniciativa de la Vicerrectoría de Docencia. Este programa fue aprobado por el Consejo Académico de la Universidad de Antioquia hace 11 años. La primera cohorte inició el segundo semestre del año 2002. Se buscó con el programa mejorar la eficiencia en el uso de los recursos de la universidad, posibilitando mantener una cobertura correspondiente a la capacidad instalada de la institución, y ofertándole a los estudiantes que aspiraban a realizar estudios universitarios, la oportunidad de iniciar un proceso formativo en educación superior. Siendo dinámico y diverso el abandono en los programas académicos, se consideraron aquellos que presentaban más alta deserción, y fue para éstos programas que se ofertaron los cupos. Se consideró igualmente la tendencia de la

deserción para afecto de la elección de programas y la cantidad de cupos a ofertar. Esta información se actualiza y revisa semestralmente.

## 2. Presentación del programa

### 2.1 Creación

La vicerrectoría de Docencia de la Universidad de Antioquia, motivada por los altos niveles de deserción que se presentan en pregrado y por el elevado porcentaje de alumnos que aprueban el examen de admisión pero no ingresan por falta de cupos, decidió crear un programa para mejorar la eficiencia de la Universidad, aumentar la cobertura y reemplazar las vacantes de aquellos que abandonan su carrera, en los primeros semestres.

La situación anterior propició la creación de un proyecto que se presentó a consideración del Consejo Académico de la universidad diseñado para tal fin, el cual fue aprobado por el Acuerdo Académico 202 del 7 de febrero de 2002, teniendo en cuenta los siguientes considerandos:

1. “Que, de los aspirantes que presentan el examen de admisión para ingresar a la Universidad de Antioquia, un porcentaje apreciable obtiene puntaje aprobatorio y, por carencia de cupos, se recibe en promedio menos de la mitad de ellos.
2. Que la deserción en los programas de pregrado se concentra en los cuatro primeros niveles.
3. Que el criterio rector de la vida universitaria es el de la excelencia académica.
4. Que el cuerpo docente de las diversas dependencias académicas ha recomendado la implementación de estrategias pedagógicas que permitan mayor flexibilidad, en las cuales la Vicerrectoría de Docencia cuenta con experiencias exitosas.

5. Que este proyecto busca la optimización de los recursos, y está enmarcado en las políticas de ampliación de cobertura, en sus componentes de sostenimiento de la misma, y fortalecimiento de los programas de pregrado, al propender al mejoramiento de los indicadores de cobertura, promoción, retención, repetición y deserción de cada uno de ellos”. (Universidad de Antioquia, 2002)

Los objetivos del programa se basaron en los considerandos propuestos, una vez aprobados se implementó e inició su funcionamiento a partir del segundo semestre del 2002. (Universidad de Antioquia, 2002)

## 2.2 Descripción

*Educación Flexible* es un programa especial, que le permite a un bachiller, que aprobó el último Examen de Admisión de la Universidad de Antioquia, cursar asignaturas correspondientes a los primeros semestres de algunos de los programas de pregrado de la Institución, sin estar matriculado reglamentariamente en alguna de sus facultades, con el mismo nivel académico, y con la posibilidad de ser reconocidas como válidas, para el Plan de Estudios elegido, cuando sea admitido como alumno regular de la misma<sup>1</sup>.

Para alcanzar la condición de estudiante regular de la *Universidad de Antioquia*, un alumno de *Educación Flexible* tiene dos posibilidades: una es ser promovido desde esta, y la otra es mediante el Examen de Admisión.

La promoción a estudiante regular, desde *Educación Flexible*, se efectúa al finalizar cada semestre académico, una vez que el Departamento de Admisiones y Registro, cuenta con la información de su promedio crédito y el número de cupos, dejados por los

estudiantes que abandonan los programas de pregrado.

Los estudiantes pueden ser promovidos cuando acumulan 16 o más créditos académicos aprobados y cuando obtienen un promedio crédito superior a 3.0, pero solo aquellos que tienen los mejores promedio créditos son promovidos y su cantidad depende de los cupos que resultan por la deserción en el pregrado.

A continuación, el Departamento de Admisiones y Registro, crea una resolución y con este listado la publica en el portal, luego procede al reconocimiento de los cursos, a dichos estudiantes, en los programas de pregrado a los cuales fueron promovidos.

Quienes ingresan por Examen de Admisión deben gestionar el reconocimiento de los cursos aprobados en *Educación Flexible* en sus respectivas facultades, pues éste solo es automático cuando han sido promovidos.

Por sus características, este es un programa especial, el cual cuenta con una normatividad diferente al Reglamento Estudiantil en algunos de los artículos relacionados con lo académico y con lo administrativo.

Por ejemplo, el currículo de cada uno de sus programas, consta de un número de créditos cercano a 40, los cuales se pueden diferir hasta en cuatro semestres dependiendo del rendimiento académico del alumno y su disponibilidad de tiempo, teniendo en cuenta que el mínimo número de créditos que puede matricular por semestre es de ocho y el máximo de 24. Es importante mencionar que la mayoría lo hace entre 16 y 20. Por esta razón un estudiante podrá matricular hasta cuatro semestres consecutivos, siempre y cuando no obtenga un rendimiento académico insuficiente, según lo estipulado en el Reglamento Estudiantil.

Los cursos que conforman los planes de estudio en *Educación Flexible*, corresponden a los pregrados ofrecidos por la Universidad y que hacen parte de la oferta del programa,

<sup>1</sup> Para ampliar información, ver video <http://www.youtube.com/watch?v=eR9RoEbe10o>



con iguales contenidos temáticos, igual metodología e igual nivel académico.

Inicialmente la elección de los pregrados integrantes de *Educación Flexible* se abordó mediante un estudio de la deserción por cohorte, correspondiente a los años comprendidos entre 1995 y 2000, del cual se obtuvo un promedio de la misma para cada programa y así se seleccionaron quienes presentaban una deserción mayor del diez por ciento, y además tenían un número de cursos comunes entre sí, esto para garantizar la promoción semestral de los estudiantes, pues de lo contrario se formaría un represamiento, sin la posibilidad de acceder a las facultades por este mecanismo lo que constituiría un engaño.

A partir de esa fecha, anualmente se revisa la deserción, para determinar si es conveniente suspender alguno de los programas cuando ésta desciende de manera significativa; por ejemplo, ya se ha retirado, temporalmente, el programa de *Sicología* debido a los pocos cupos que han resultado en los últimos tres semestres.

Para que un programa entre a formar parte de *Educación Flexible*, debe contarse con la aprobación del respectivo Consejo de Facultad.

En la actualidad, *Educación Flexible* está conformado por 26 programas de pregrado, correspondientes a las áreas de *Ciencias Exactas*, *Ciencias Naturales*, *Ciencias Económicas* y *Ciencias Sociales*, que son las que mayor porcentaje de deserción presentan en la universidad; no cuenta con programas pertenecientes a las áreas de la Salud, por ser las que presentan un mayor porcentaje de permanencia, y tampoco se tienen pregrados como *Filosofía*, *Comunicaciones*, *Derecho* y *Ciencias Políticas* entre otros, porque sus cursos son muy específicos y el nivel de deserción no es de los más elevados; ello los haría poco eficientes y por lo tanto muy costosos.

Para designar la planta de profesores, la Coordinación del programa consulta a los

Vicedecanos y jefes de Departamento, en las distintas unidades académicas, sobre los candidatos a profesores que servirán los cursos de los diferentes programas ofertados en *Educación Flexible*.

Los cursos pertenecientes a este programa, no tienen la calidad de habilitables, de validables, ni clasificables.

Un estudiante matriculado en éste, que cancela su primer semestre, para volver al programa, deberá agotar el proceso de admisión nuevamente y cumplir con todos los requisitos establecidos, previamente.

### 2.3 Ingreso

Para ingresar a este programa el aspirante necesita:

- Aprobar el examen de admisión de la *Universidad de Antioquia*, inmediatamente anterior a la convocatoria para el “*Programa Especial de Educación Flexible*”.
- Que dentro de las opciones de carrera que haya seleccionado en el formulario de inscripción para el Examen de Admisión, señale por lo menos un programa que coincida con los ofertados en *Educación Flexible*.
- Inscribirse como aspirante al mismo, en las fechas establecidas por la institución, para el período académico correspondiente.
- Haber sido seleccionado por el Departamento de *Admisiones y Registro*, para lo cual se aplican los mismos mecanismos utilizados para el ingreso a la Universidad, es decir la primera opción y el puntaje obtenido en el Examen de Admisión, según el número de cupos asignados a cada programa, el cual depende del porcentaje promedio de la deserción que presenta en los últimos tres años. El listado de los seleccionados, se publica en el portal de la universidad, donde se especifica el programa al cual fue admitido, el aspirante.

También existe la opción del reingreso para aquellos estudiantes que tienen aprobados ocho o más créditos en el Programa y cumplen una de estas dos condiciones: que habiendo obtenido rendimiento satisfactorio, no renuevan su matrícula o bien, que hayan cancelado reglamentariamente un semestre.

## 2.4 Matrícula

La matrícula es semestral y solo podrán acceder aquellos que hayan obtenido rendimiento satisfactorio en el semestre anterior o que ingresan por primera vez. Para el efecto, el estudiante deberá diligenciar los pasos en las fechas previstas por la dependencia según lo acordado con el departamento de Admisiones y Registro, y luego será informado oportunamente en el portal de la Universidad.

Para lo anterior, deberá:

- Entregar cumplidamente la papelería requerida para hacer la liquidación de matrícula.
- Presentar el recibo de pago.
- Matricular los cursos.

Es importante anotar, que un estudiante no se puede matricular más de cuatro semestres consecutivos en el mismo programa.

El costo de la matrícula está estratificado según lo pagado mensualmente por el estudiante en el último año de Bachillerato y se actualiza anualmente. Éste debe cancelarse antes de la matrícula y quien no lo haga en las fechas previstas, tendrá un recargo del 10 por ciento adicional, pagadero solo en la primera semana de clases, de lo contrario el estudiante quedará fuera del programa.

Las sumas recaudadas en este programa por derechos de matrícula y por otros conceptos, ingresan a un centro de costo especial de la *Vicerrectoría de Docencia* y se utilizan para el funcionamiento del mismo

## 2.5 Promoción al pregrado

Una vez finalizado el semestre, se entenderá por aprobado un curso, si su nota definitiva fuere igual o superior a 3.0, en una escala de 0.0 a 5.0.

Cuando todos los cursos han finalizado y cuentan con todas las notas definitivas, se procede a la promoción de los alumnos que cumplen con todos los requisitos, aquellos que han obtenido rendimiento insuficiente, pierden la posibilidad de permanecer en el programa, pero pueden volver a participar en un próximo proceso de Admisión.

Luego de ser promovido, el estudiante procede a matricularse en el pregrado correspondiente, en espera de que continúe y culminen sus estudios con la graduación.

## 3. Datos académicos y sociodemográficos de la población que ha hecho parte del Programa de Educación Flexible 2002-2012

A continuación se describen las características académicas y sociodemográficas según datos de MARES (sistema de información institucional de Matrícula y Registro) de la población que ha ingresado al Programa de Educación Flexible desde el año 2002 hasta el año 2012. La información de ingreso se consideró hasta el año 2012 con el propósito de evaluar la deserción según el sistema SPADIES (Sistema de Prevención y Análisis de la Deserción en Instituciones de Educación Superior. Ministerio de Educación de Colombia) que clasifica como desertor a quien ha dejado de matricularse durante dos períodos consecutivos. En este caso se considerará a la población que ingresó desde el inicio del programa hasta el año 2012, y se evaluará en el apartado de 4 la población promovida a un programa regular en la institución según condición de deserción al año 2013.

### 3.1 Características de los estudiantes que ingresan a Educación Flexible

Semestralmente hacen parte del programa aproximadamente 350 estudiantes de distintos programas académicos. (Ver tabla 1.) El ingreso anual ha sido constante con un mínimo de 398 y un máximo de 797 estudiantes. (Ver figura 1)

Tabla 1. Estudiantes que ingresan al Programa de Educación Flexible según programa académico 2002-2012. Universidad de Antioquia

Programa Académico	Frecuencia	Porcentaje
Ing. Telecomunic	107	1.5
Ingeniería Civil	109	1.5
Bioingeniería	121	1.7
Ing. Ambiental	117	1.6
Ing. Eléctrica	357	4.9
Ing. Electrónica	386	5.3
Ing. Industrial	434	6.0
Ing. Materiales	291	4.0
Ing. Mecánica	416	5.7
Ing. Química	407	5.6
Ing. Sanitaria	146	2.0
Ing. Sistemas	392	5.4
Ing. Alimen	271	3.7
Admon Empr	453	6.2
Contaduría	101	1.4
Economía	354	4.9
Biología	292	4.0
Física	130	1.8
Tec Reg Farmac	314	4.3
Matemátic.	425	5.8
Quim Farm.	305	4.2
Química	230	3.2
Psicología	308	4.2
Sociología	183	2.5
Trabajo Social	147	2.0
Antropología	157	2.2
Zootecnia	333	4.6
Total	7286	100.0

Fuente: Estudiantes que ingresaron al programa de Educación Flexible entre el año 2002-2012 según MARES. Universidad de Antioquia

El 48.7% de la población que ha ingresado al Programa de Educación Flexible entre el año 2002 y el año 2012, aspiró a programas del área de las ingenierías.

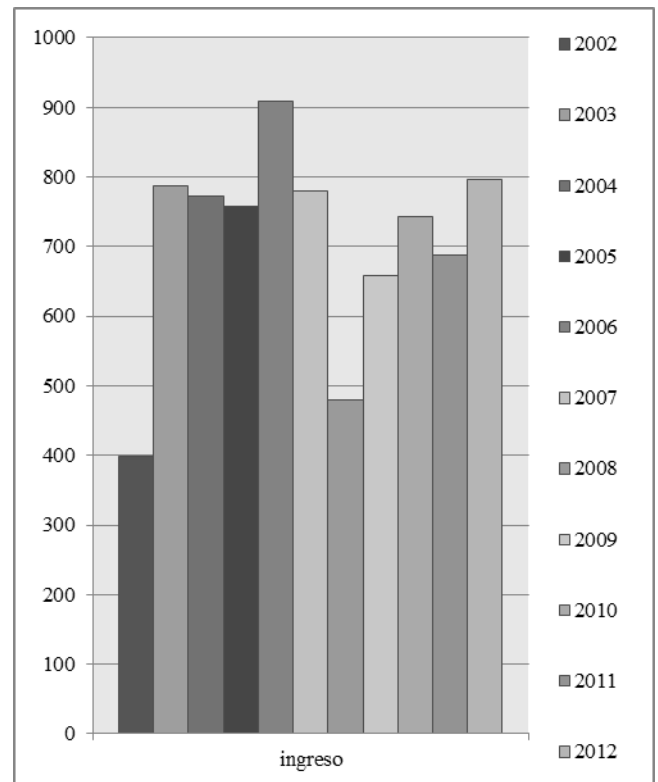


Figura 1. Número de estudiantes que ingresan anualmente al Programa de Educación Flexible 2002-2012. MARES. Universidad de Antioquia

Durante estos 11 años han hecho parte del programa aproximadamente 7.000 estudiantes, quienes han tenido la oportunidad de acceder por su rendimiento académico a los programas de pregrado de la universidad.

El 99% de la población es de Colombia, la restante corresponde a Estados Unidos, Ecuador, Venezuela, y México como países de origen. Con respecto a quienes nacieron en Colombia, la mayoría es del departamento de Antioquia (86%) (Ver Tabla 2.), y con un comportamiento similar al de la población matriculada en programas regulares.

Tabla 2. Departamento colombiano del que proceden. Programa de Educación Flexible 2002-2012. Universidad de Antioquia

Departamento DE PROCEDENCIA	Frecuencia	Porcentaje
Amazonas	4	.1
Antioquia	6274	86.1
Arauca	3	.0
Atlántico	32	.4
Bogotá D.E.	96	1.3
Bolívar	44	.6
Boyacá	24	.3
Caldas	96	1.3
Caquetá	12	.2
Caracas	4	.1
Casanare	1	.0
Cauca	12	.2
Cesar	19	.3
Chicago	1	.0
Choco	33	.5
Córdoba	135	1.9
Cundinamarca	17	.2
Guaviare	1	.0
Huila	19	.3
La Guajira	14	.2
Magdalena	11	.2
Meta	12	.2
Nariño	81	1.1
Norte Santander	38	.5
Putumayo	19	.3
Quindío	15	.2
Quito	1	.0
Risaralda	31	.4
San Andrés	7	.1
Santander	45	.6
Sucre	58	.8
Tolima	24	.3
Valle	78	1.1
Vaupés	1	.0
Vichada	1	.0
Otros	23	.3
Total	7286	100.0

Fuente: Estudiantes que ingresaron al programa de Educación Flexible entre el año 2002-2012 según MARES. Universidad de Antioquia

El 44.2 % de la población que ingresa al programa son mujeres. (Ver figura 2), distribución porcentual similar al comportamiento de la población.



Figura 2. Distribución porcentual de hombre y mujeres que ingresan al Programa de Educación Flexible 2002-2012. MARES. Universidad de Antioquia

La mayor parte de la población con información de su estrato socio-económico, corresponde a los estratos 2 y 3 (Ver figura 3.), comportamiento similar al de la población institucional

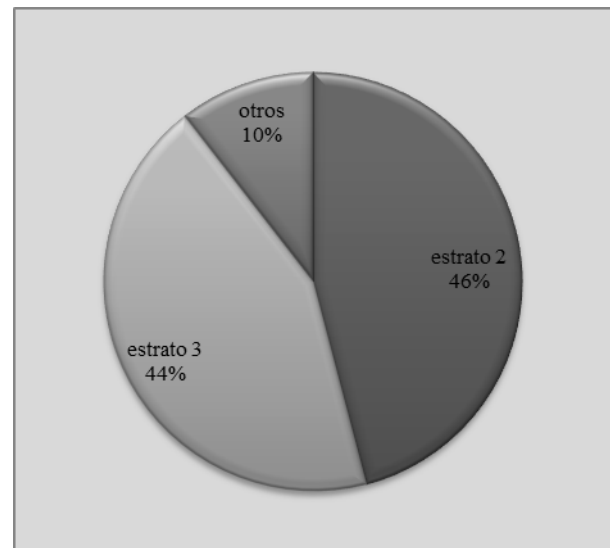


Figura 3. Distribución porcentual de la población que ingresa al Programa de Educación Flexible según estrato socio-económico. 2002-2012. MARES. Universidad de Antioquia

En el comportamiento académico de la población, el mayor porcentaje tiene un rango académico considerado normal (Ver tabla 3.)

Tabla 3. Distribución porcentual de la población que ingresa al Programa de Educación Flexible según rango académico. 2002-2012. Universidad de Antioquia

Rango Académico	Frecuencia	Porcentaje
ESPECIAL	94	1.3
INCOMPLETO	2	.0
INSUFICIENTE	1706	23.4
NORMAL	3436	47.2
PER-PRUEBA	372	5.1
SIN CALCUL (no presenta notas)	1577	21.6
SOBRESALIENTE	99	1.4
Total	7286	100.0

Fuente: Estudiantes que ingresaron al programa de Educación Flexible entre el año 2002-2012 según MARES. Universidad de Antioquia

De los 7286 estudiantes que han ingresado al Programa desde el año 2002 hasta el año 2012, el 56.1% se matriculó en un programa regular de la Universidad por diversos tipos de admisiones. (Ver tabla 4)

Tabla 4. Distribución porcentual de la población del Programa de Educación Flexible según matrícula en programa académico de la institución. 2002-2012. Universidad de Antioquia

Ingresó en la Institución a un programa académico regular	Frecuencia	Porcentaje
NO	3202	43.9
SI	4084	56.1
Total	7286	100.0

Fuente: Estudiantes que ingresaron al programa de Educación Flexible entre el año 2002-2012 según MARES. Universidad de Antioquia

### 3.2 Características de los estudiantes promovidos al Pregrado en la institución

Entre el año 2002 al año 2012, ha sido promovida el 20.1% de la población que ingresó al Programa de Educación Flexible.

Cada año se promueven entre 101 y 253 estudiantes (ver figura 4)

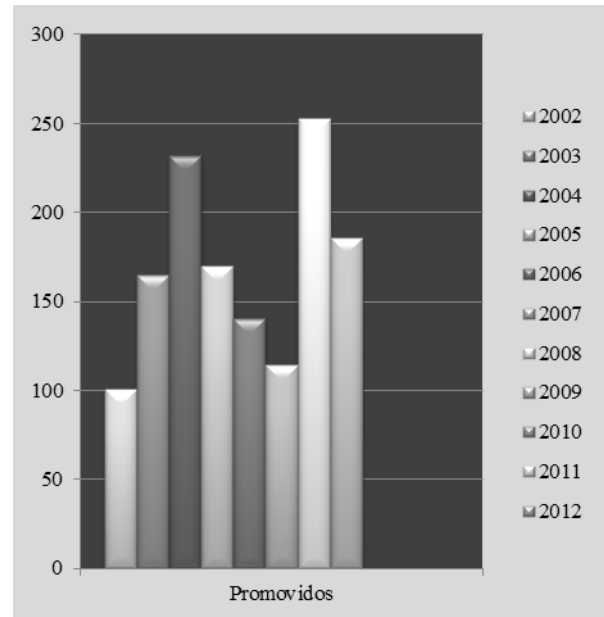


Figura 4. Número de estudiantes del Programa de Educación Flexible que son promovidos anualmente. 2002-2012. MARES. Universidad de Antioquia

El 38.6% fue promovido a programas del área de las ingenierías. (Ver tabla 5)

De los 1465 estudiantes promovidos, el 54.7% fueron mujeres. (Ver figura 5) Este comportamiento es porcentualmente diferente al de la población que ingresa al programa.

El 99.7% nacen en Colombia, y de éstos el 84,9% proceden del departamento de Antioquia. La población restante procede de otros departamentos. (Ver tabla 6.)

Tabla 5. Distribución porcentual de la población del Programa de Educación Flexible según programa académico al que fueron promovidos en la institución. 2002-2012. Universidad de Antioquia

Programa académico al que fue promovido	Frecuencia	Porcentaje
Ing. Telecomunicaciones	15	1.0
Ingeniería Ambiental	26	1.8
Ingeniería Civil	22	1.5
Ingeniería De Alimentos	33	2.3
Ingeniería De Materiales	28	1.9
Ingeniería De Sistemas	75	5.1
Ingeniería Eléctrica	44	3.0
Ingeniería Electrónica	75	5.1
Ingeniería Industrial	69	4.7
Ingeniería Mecánica	70	4.8
Ingeniería Química	68	4.6
Bioingeniería	27	1.8
Ingeniería Sanitaria	14	1.0
Adm S:Gest Sanit Amb-Cauc	4	.3
Administración De Empresa	130	8.9
Contaduría	27	1.8
Economía	73	5.0
Biología	88	6.0
Física	5	.3
Química	30	2.0
Química Farmacéutica	88	6.0
Tecn. Regencia Farmacia	78	5.3
Matemáticas	37	2.5
Psicología	106	7.2
Sociología	70	4.8
Trabajo Social	65	4.4
Antropología	51	3.5
Zootecnia	47	3.2
Total	1465	100.0

Fuente: Estudiantes que ingresaron al programa de Educación Flexible entre el año 2002-2012 según MARES y fueron promovidos. Universidad de Antioquia



Figura 5. Número de estudiantes del Programa de Educación Flexible que son promovidos según sexo. 2002-2012. MARES. Universidad de Antioquia

Tabla 6. Distribución porcentual de la población del Programa de Educación Flexible promovido, según departamento de procedencia. 2002-2012. Universidad de Antioquia

Departamento de procedencia	Frecuencia	Porcentaje
Amazonas	1	.1
Antioquia	1245	85.0
Arauca	2	.1
Atlántico	3	.2
Bogotá D.E.	24	1.6
Bolívar	7	.5
Boyacá	4	.3
Caldas	27	1.8
Caquetá	1	.1
Cauca	5	.3
Cesar	6	.4
Choco	5	.3
Córdoba	26	1.8
Cundinamarca	5	.3
Huila	7	.5
La Guajira	3	.2
Magdalena	4	.3
Meta	2	.1
Nariño	16	1.1
Norte Santander	7	.5
Putumayo	2	.1
Quindío	3	.2
Risaralda	3	.2
Santander	13	.9
Sucre	15	1.0
Tolima	6	.4
Valle	19	1.3
Otros	4	1.3
Total	1465	.2

Fuente: Estudiantes que ingresaron al programa de Educación Flexible entre el año 2002-2012 según MARES y fueron promovidos. Universidad de Antioquia

El mayor porcentaje de la población corresponde a estratos socio-económicos 2 y 3 (86.8%). Ver figura 6

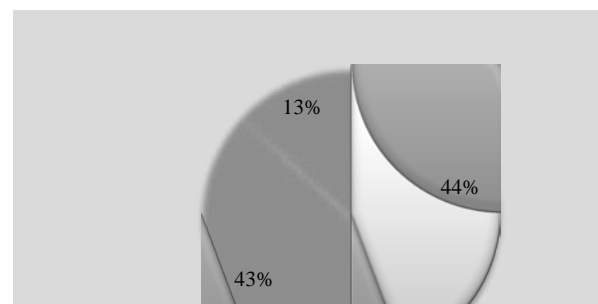


Figura 6. Estudiantes del Programa de Educación Flexible que son promovidos según estrato socio-económico. 2002-2012. MARES. Universidad de Antioquia

En relación con el comportamiento académico, el 73,6% de la población presentó un rango académico normal. (Ver tabla 7)

Tabla 7. Distribución porcentual de la población del Programa de Educación Flexible promovido, según rango académico. 2002-2012. Universidad de Antioquia

Rango Académico	Frecuencia	Porcentaje
Especial	13	.9
Incompleto	11	.8
Insuficien	176	12.0
Normal	1078	73.6
Per-Prueba	69	4.7
Sin Calcular (Faltan Notas)	48	3.3
Sobresalie	70	4.8
Total	1465	100.0

Fuente: Estudiantes que ingresaron al programa de Educación Flexible entre el año 2002-2012 según MARES y fueron promovidos. Universidad de Antioquia

#### 4. Logros y aprendizajes

Educación Flexible ha permitido brindar el acceso a formación universitaria de aquellos estudiantes, que aprobando el examen de admisión de la universidad, no alcanzaron a obtener el puntaje para los cupos ofertados.

El programa ha considerado condiciones del medio en educación superior con pocas ofertas formativas, ofreciéndole a los estudiantes un espacio que les permite enfocar sus prioridades de vida, y alejarlos de prácticas en sus entornos que puedan afectar su bienestar y el de la comunidad, y ha posibilitado el desarrollo de competencias académicas y relacionales propias de la vida universitaria, contribuyendo a su desarrollo cognitivo y social. Es un programa abierto para todos los estudiantes sin restricción relacionada con su condición o procedencia.

Datos relacionados con el SPADIES, muestran una menor deserción en la población que es promovida por el programa

(Ver figura 7.). Este dato es de gran importancia ya que hay una diferencia porcentual importante del abandono entre

población promovida en el Programa, y la población admitida por examen de admisión, siendo mucho menor el abandono de los estudiantes que han sido promovidos por el Programa de Educación Flexible. La vivencia de la vida universitaria, y la adaptación y preparación académica, podrían estar relacionados con los resultados presentados. Distintas investigaciones han presentado la relación que tienen estas variables en el abandono universitario. (Centro de Microdatos. Departamento de Economía. Universidad de Chile, 2008) (Garbanzo Vargas, 2007)

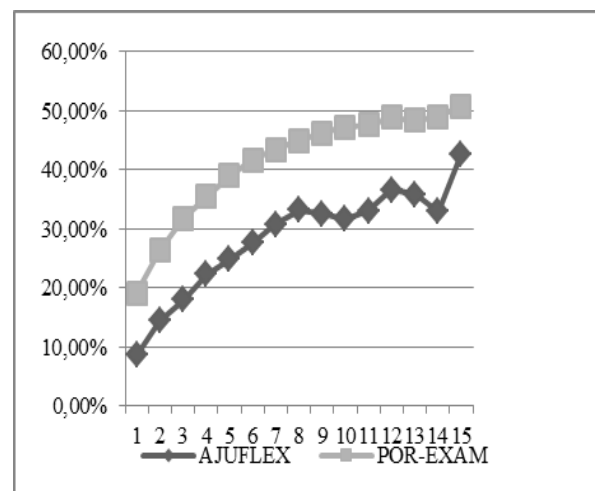


Figura 7. Deserción por cohorte según tipo de admisión<sup>2</sup> 2002-2012. SPADIES. Universidad de Antioquia

La deserción por período se presenta igualmente porcentualmente diferente en ambos grupos (por promoción o por examen de admisión), siendo menor en los estudiantes que han iniciado por promoción del Programa de Educación Flexible, un programa regular en la Institución. (Ver figura 8)

<sup>2</sup> AJU FLEX: Promovido por el Programa de Educación Flexible. POR EXAM: Ingreso por examen de admisión.

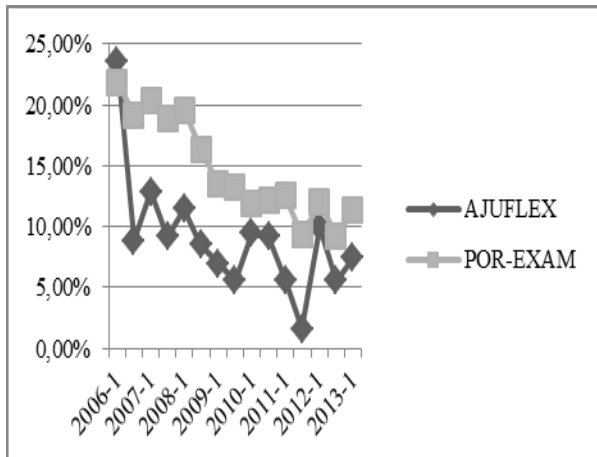


Figura 8. Deserción por período según tipo de admisión. 2002-2012. SPADIES. Universidad de Antioquia

## 5 Conclusiones

Merced once años de funcionamiento del programa de *Educación Flexible*, podemos señalar que por sus aulas han pasado más de siete mil estudiantes, de los cuales 1465 han sido promovidos y cerca de 4000 han pasado por examen de admisión.

Durante todos estos años, sus egresados han mostrado un rendimiento académico similar al de aquellos que ingresan directamente al Programa por el examen de admisión, y el porcentaje de graduación es en algunos casos un poco superior al del resto de estudiantes.

También se destaca que estos estudiantes en general, presentan un porcentaje de abandono menor al de los estudiantes regulares, en todos los programas de pregrado, de nuestra universidad, pues su actitud perseverante y su apuesta al ingreso a la querida *Alma Mater*, hace de su permanencia, como lo expresa Kavafis en su bello poema, “*un viaje emprendido con curiosidad y ansias de saber*”, su llegada a la U, no es por azar o por accidente; lo hacen con la convicción de pertenecer a la *Universidad de Antioquia*.

Es de anotar que estos resultados han dado tranquilidad a las distintas unidades académicas sobre la alta calidad del programa y han mostrado la bondad del mismo: “Fijando la mirada sobre las

condiciones normal y sobresaliente, se ve que los mejores resultados corresponden a estudiantes, que previo al ingreso de la cohorte, tenían una historia académica en la Universidad: ajuste flexible (94%), cambio de programa (91%) y cambio de modalidad (85%).” (Parra, y otros, 2013)<sup>3</sup>

## 6 Referencias

- Brunner, J. J. (mayo de 2002). *Nuevas demandas y sus consecuencias para la educación superior en America Latina*. Recuperado el 1 de octubre de 2013, de [http://www.rsu.uninter.edu.mx/doc/antecedentes\\_contexto/NuevasDemandasdeEducacionSuperiorenaAmericaLatina.pdf](http://www.rsu.uninter.edu.mx/doc/antecedentes_contexto/NuevasDemandasdeEducacionSuperiorenaAmericaLatina.pdf)
- Centro de Microdatos. Departamento de Economía. Universidad de Chile. (agosto de 2008). *Informe final. Estudio sobre causas de la deserción universitaria*. Recuperado el 30 de septiembre de 2013, de <http://www.oei.es/pdf2/causas-desercion-universitaria-chile.pdf>
- Garbanzo Vargas, G. M. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad educativa de la educación superior pública. *Revista Educación. Universidad de Costa Rica*, 43-63.
- Parra, C. M., Mejía, L. F., Valencia, A., Castañeda, E., Restrepo, G., & Usuga, O. y. (2013). Rendimiento académico de los estudiantes de primer semestre de pregrado de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Antioquia: Cohorte 2012-2. *Ingeniería y Sociedad. Revista del grupo de investigación de Ingeniería y Sociedad*, N° 6, 2-10.
- Universidad de Antioquia. (7 de febrero de 2002). Acuerdo Académico 202. Medellín, Antioquia, Colombia.
- Universidad de Antioquia. (Diciembre de 2002). Primeros beneficiados del Programa de Educación Flexible. *Alma Mater*. Medellín, Colombia.

<sup>3</sup> Para ampliar información:

<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ingeso/article/view/16537/14345>



## **Desarrollo y validación de un Generador Automático de Reactivos de respuesta construida para elaborar exámenes computarizados de ingreso a la educación superior**

Línea Temática: Prácticas para la reducción del abandono. Acceso, integración y planificación

Eduardo Backhoff Escudero, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (México)

Norma Larrazolo Reyna, Universidad Autónoma de Baja California (México)

Felipe Tirado Segura, Universidad Nacional Autónoma de México

**Correo electrónico:** [backhoff@inee.edu.mx](mailto:backhoff@inee.edu.mx); [ebackhoff@gmail.com](mailto:ebackhoff@gmail.com)

**Resumen.** Las evaluaciones de gran escala se utilizan con muy diversos propósitos, entre los que destacan dos: exámenes de ingreso y de diagnóstico. Estos exámenes, por lo general, utilizan procedimientos estandarizados y automatizados que sean válidos y confiables, para lo cual se basan en el modelo de preguntas de opción múltiple y en la Teoría Clásica de la Medida. A pesar de su uso intensivo en las instituciones educativas, este modelo de examen tiene serias limitaciones, tales como: una gran complejidad para elaborar reactivos de calidad; limitaciones para valorar conocimientos complejos; distancia pedagógica con la forma en que se enseña y se evalúa en el salón de clases; sesgos ocasionados por la adivinación; y, desgaste rápido de los reactivos de los exámenes. En este trabajo se hacen dos planteamientos para superar las limitaciones de los exámenes tradicionales que se utilizan para el ingreso a las instituciones educativas: 1) evaluar a gran escala las competencias escolares alineadas al currículo, que logran los estudiantes con base en preguntas de respuesta construida (o abierta) o semi construida, que se puedan administrar y calificar con el uso de computadoras, 2) construir exámenes equivalentes, conceptual y métricamente, con base en un generador automático de ítems, y 3) utilizar los resultados de los exámenes de ingreso como diagnóstico académico. En este trabajo se presenta el desarrollo y resultados del diseño conceptual de las competencias académicas a evaluar, del editor y generador de reactivos, así como de la interfaz electrónica que administra y califica los diversos exámenes que permite el sistema. Se ofrecen ejemplos de los distintos tipos de ítems que se pueden diseñar, generar, administrar y calificar de manera automática, y se ofrecen ejemplos de su capacidad diagnóstica.

**Descriptorios o Palabras Clave:** Generador Automático de Ítems, Exámenes de Gran Escala, Exámenes Computarizados de Ingreso, Evaluación Diagnóstica, Exámenes de Respuesta Construida.

## 1. Introducción

Hace más de 20 años desarrollamos el Examen de Habilidades y Conocimientos Básicos (Backhoff y Tirado, 1992) y el Sistema Computarizado de Exámenes (Backhoff, Ibarra y Rosas, 1993). Ambos desarrollos conforman un examen asistido por computadora que se utiliza para el ingreso al bachillerato y a las instituciones de educación superior, que se le conoce simplemente como EXHCOBA. Es sin duda el primer examen computarizado de gran escala en México, que ha sido utilizado en las últimas dos décadas por aproximadamente 20 instituciones educativas del país. En 2012, presentaron este examen 120 mil estudiantes, como parte del proceso regular para ingresar a distintas universidades estatales del país, de las que sobresalen por su prestigio y dimensiones las de universidades autónomas de: Baja California, Sonora, Nayarit, Guanajuato, Querétaro, Aguascalientes, y Ciudad Juárez.

El principal propósito de este examen es evaluar el aprendizaje escolar que adquieren los estudiantes durante su vida escolar (primaria, secundaria y bachillerato). Su filosofía se centra en evaluar aquellas habilidades y conocimientos básicos que dan soporte a otros aprendizajes que se adquirirán en los niveles educativos posteriores. Asimismo, pone énfasis en la comprensión y aplicación del conocimiento, y trata de excluir los conocimientos puramente memorísticos.

Como la mayoría de los exámenes de gran escala, este examen utiliza elementos y procedimientos estandarizados y automatizados, que sean válidos y confiables. Uno de estos elementos es el modelo de reactivos de opción múltiple, que tiene muchas bondades pero también serias limitaciones. Entre sus bondades destacamos tres: 1) la objetividad y rapidez para calificar las respuestas, 2) la capacidad y versatilidad para evaluar múltiples habilidades intelectuales no-complejas (básicamente de memoria y comprensión) y 3) la confiabilidad y consistencia de los resultados.

Por otro lado, entre las limitaciones de los reactivos de opción múltiple se encuentran las siguientes: 1) la complejidad para elaborar buenos reactivos, incluyendo a sus distractores, 2) la rapidez con que se desgastan las preguntas y los exámenes, una vez utilizados, 3) las dificultades para valorar habilidades intelectuales y conocimientos complejos, 4) la distancia entre la forma de evaluar y la forma en que se enseña en el salón de clases, 5) la manera un tanto artificial de evaluar los conocimientos, habilidades y competencias, y 6) los sesgos ocasionados por la adivinación y la copia.

Considerando las limitaciones que imponen los reactivos de opción múltiple en la evaluación de los aprendizajes escolares, así como las potencialidades que brinda la tecnología digital, hacemos un nuevo planteamiento conceptual y tecnológico para generar exámenes de gran escala por computadora que midan competencias escolares que puedan ser calificados a través de reactivos de respuestas construidas o semiconstruidas.

## 2. Propósito y principios del Examen de Competencias Básicas Académicas

De acuerdo con Novak (1982), la mayor eficacia del aprendizaje significativo reside en tres grandes ventajas: producir una retención más duradera de la información, facilitar nuevos aprendizajes relacionados y producir cambios profundos que perduran más allá del olvido de detalles concretos. Para Pellegrino, Chudowsky y Glaser (2001), el modelo de aprendizaje subyacente tiene que servir como elemento unificador que brinde cohesión entre el currículo, la instrucción y la evaluación. Esta relación es crucial porque un examen no es un ente aislado, debe estar alineado al currículo y a la instrucción, con el propósito de apoyar nuevos aprendizajes. Afín a este pensamiento, el Excoeba está organizado de acuerdo con los currículos vigentes de la educación básica y media superior.

Las competencias escolares básicas son relativamente estables y de lento

desarrollo, y no cambian abruptamente en un período corto de tiempo; lo contrario ocurre con el conocimiento mal cimentado. Por lo anterior, resulta indispensable evaluar competencias escolares que sean básicas y estructurales. Por lo anterior, el Excoba pretende evaluar los aprendizajes significativos que tuvieron lugar tanto en la educación básica como en el bachillerato. El examen evalúa aquellos conceptos y procedimientos que el estudiante logró adquirir sustancialmente y que permanecieron en la estructura de su conocimiento de manera organizada. La evaluación de estos aprendizajes pone énfasis en las actividades que se realizan dentro de un contexto real, como es el salón de clases.

El Excoba trata de evaluar la comprensión de las ideas, plantear dilemas que evoquen procesos de pensamiento en los que se requiera entender, juzgar y crear respuestas. Los alumnos construyen sus respuestas en un formato de respuesta abierta, o bien, en uno que solicita clasificar, ubicar, acomodar o seleccionar varios elementos conceptuales de un campo del conocimiento.

El Excoba conserva, a grandes rasgos, la estructura de contenidos de su antecesor EXHCOBA, como se observa en la Figura 1. El nuevo instrumento evalúa 120 contenidos para el caso del ingreso al bachillerato: 40 pertenecientes a la educación primaria y 80 a la educación secundaria. Para el ingreso al nivel universitario, se agregan a estos 120 contenidos, 60 competencias relacionadas con la profesión a estudiar. El examen se organiza en tres secciones. La primera compuesta de las habilidades adquiridas durante la educación primaria y que se relacionan con el uso del lenguaje y las matemáticas. La segunda sección corresponde al nivel de secundaria, y está dividida en cuatro áreas: español, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales. A su vez, el área de ciencias naturales se subdivide en biología, física y química, y ciencias sociales se reparte en historia de México e historia universal, geografía, y formación cívica y ética. La tercera sección incluye los conocimientos adquiridos en el bachillerato y está dividida en

nueve áreas de especialidad: Lenguaje, Ciencias Sociales, Ciencias económico-administrativas, Comunicación, Humanidades, Matemáticas, Química, Física y Biología.

-----  
 Insertar Figura 1  
 -----

### 3. Modelos de reactivos

Denominamos a los ítems digitales del Excoba con el nombre de *Reactivos Estructurales Constructivos* (RESCO). El concepto de *estructuralse* debe a cada ítem apela a un campo del conocimiento y no, a un contenido puntual. Por lo tanto, el estudiante debe mostrar la capacidad para responder a un sistema de conceptos y conocimientos coherentemente enlazados y no a uno único y desarticulado. El nombre de *constructivose* refiere al constructivismo cognoscitivo, que pretende evaluar aprendizajes significativos del conocimiento, posición sustentada por Ausubel (2002) y al hecho de que al estudiante se le solicita construir su respuesta, más que seleccionarla.

Estos nuevos reactivos buscan adaptarse a las exigencias de las competencias escolares a evaluar, por lo que los RESCO no se reducen a un solo formato. Así, muchos ítems de aritmética, física, química, geometría y álgebra, solicitan al estudiante escribir su respuesta en un formato completamente abierto, donde hay que escribir la solución numérica o algebraica a un problema. En otros casos, como son las competencias geográficas, se presentan mapas donde los estudiantes deben ubicar los elementos que se les solicitan (como las coordenadas o puntos geográficos). En muchos ítems de ciencias sociales y ciencias naturales se pide a los alumnos que clasifiquen conceptos dentro de un esquema de categorías. Finalmente, para evaluar la escritura se utiliza un método de escritura indirecto, donde el estudiante debe construir un párrafo coherente con base en una serie de oraciones aisladas. Otra particularidad de los REESCO es la cantidad de respuestas solicitadas por

reactivo. Aunque existen ítems dicotómicos, como en el caso del cálculo de problemas matemáticos, la gran mayoría les requiere a los estudiantes dar de dos a cinco respuestas, que se califican parcialmente, con métodos especiales.

#### 4. Tabla de contenidos y especificaciones de reactivos

La tabla de contenidos presenta la estructura general del examen; es decir, las competencias escolares que evalúa el Excoba, que en total suman 300 (ver figura 1).

Para cada contenido curricular seleccionado se elaboró un modelo de evaluación de la competencia escolar, que contiene dos grandes apartados: (1) la *descripción del contenido a evaluar* y (2) la *plantilla* o estrategia de evaluación. La información general de la competencia incluye, entre otros, los siguientes apartados: el eje temático, el tema, el subtema, el nombre y la definición del contenido, la justificación y la delimitación de la competencia a evaluar.

La Tabla 1 muestra un ejemplo del contenido conocido como reacciones Redox, de la asignatura de química, del nivel de secundaria, con la descripción del contenido escolar a evaluar. De esta tabla destacamos la delimitación del contenido, que es: *identificar en una reacción química, que átomos pierden o ganan electrones en los procesos de oxidación y reducción.*

-----  
 Insertar Tabla 1  
 -----

Por su parte, en la plantilla o estrategia de evaluación se especifican todos los componentes conceptuales y gráficos que permitirán generar familias de ítems, ítems-padre e ítems-hijo, los cuales se presentarán y calificarán en un sistema computarizado. En la Figura 2 se muestra un ejemplo de plantilla para el caso de la competencia sobre las Reacciones Rodex, de la asignatura de Química

del nivel secundaria. Para ello se presenta un listado de reacciones químicas que implican pérdida o ganancia de electrones, debiendo identificar si dicho cambio de carga corresponde a una reacción de oxidación o a una de reducción.

-----  
 Insertar Figura 2  
 -----

Con la información contenida en la plantilla, el generador automático de reactivos produce ítems-hijo (equivalentes) para evaluar la competencia deseada. La Figura 3 muestra el ejemplo de un reactivo para evaluar la comprensión de las reacciones de oxidación y de reducción, basada en esta información.

-----  
 Insertar Figura 3  
 -----

Para capturar la información de las especificaciones de este tipo de reactivos se desarrolló un *Editor de Reactivos* que permite construir 20 modelos de ítems (aunque se pueden desarrollar los que sean necesarios) que se adecuan a las necesidades de cada competencia académica a evaluar. Cada modelo de ítem puede generar decenas o cientos de reactivos digitales equivalentes conceptualmente, según sea el caso. El Editor de Reactivos también permite generar una gran cantidad de exámenes de manera aleatoria y de versiones fijas de una prueba.

En la Tabla 2 se muestra cómo se estructuran estos reactivos, utilizando el caso de la competencia de *representación de fracciones*. En esta tabla se puede observar el ejemplo para evaluar fracciones con un modelo que contiene dos familias de ítems, cuatro ítems-padre (cada una) y, en total, cerca de 90 ítems-hijo.

-----  
 Insertar Tabla 2  
 -----

## 5. Interfaz

Una vez cargados los ítems en el Editor de Reactivos, éste generará un ítem-hijo para cada competencia (o mayor número si fuera necesario), con lo que se conformará un examen en una interfaz computarizada, donde el alumno tendrá que responder a cada una de las preguntas. Las respuestas que se le solicitan al alumno pueden ser de cuatro tipos: 1) *arrastre*, donde el estudiante elige un elemento (figura o texto) y lo ubica en un lugar específico (por ejemplo, las coordenadas geográficas en un mapa); 2) *selección*, en la que el alumno elige una o varias opciones que se le presentan (por ejemplo, conceptos en un párrafo); 3) *escritura*, en la que el educando escribe libremente su respuesta (por ejemplo, una expresión algebraica), y 4) *combinado*, donde el estudiante proporcionar dos respuestas (por ejemplo, calcular el volumen de un cuerpo y elegir la unidad correspondiente).

La Figura 4 muestra la interfaz gráfica del Excoba, con los señalamientos que corresponden a cada uno de sus elementos. La interfaz es muy intuitiva y fácil de utilizar. Contiene los espacios para presentar los reactivos y responder a ellos; los elementos para navegar entre un reactivo y otro, así como las siguientes ayudas: indicador del número de reactivo que se responde, cronómetro, formulario, ayuda para responder, y calculadora.

-----  
 Insertar Figura 4  
 -----

## 6. Conclusiones

La evaluación de competencias escolares es un campo de la educación que cobra cada día mayor importancia, y que ha sido influenciada por la psicología del aprendizaje y las tecnologías digitales. En particular, la revolución cognoscitiva ha puesto énfasis en los procesos de razonamiento, en la construcción del conocimiento y en la solución

de problemas; asimismo, se ha insistido en apegar la evaluación del aprendizaje a escenarios cercanos al salón de clase y a la vida real.

Por otro lado, la tecnología digital ofrece condiciones y facilidades que apenas hace una década eran impensables, las cuales están dando lugar a una nueva era en la evaluación educativa, donde la evaluación del aprendizaje es más auténtica y dinámica. El Excoba representa un buen ejemplo de la integración de la teoría cognitiva, la teoría de la medición y la tecnología digital para evaluar competencias escolares. Los principios utilizados por el Excoba pueden ser trasladados a otras áreas educativas: exámenes estatales, exámenes diagnósticos y de certificación, exámenes departamentales, exámenes en el aula, etcétera. Hoy por hoy, la evaluación asistida por computadora de los procesos cognoscitivos es uno de los campos más prometedores en el campo de la educación. Pasamos del modelo de un solo examen de opción múltiple a un generador de ítems y exámenes capaz de elaborar decenas o cientos de ítems y exámenes equivalentes conceptualmente; habrá que demostrar que también lo son empíricamente.

## 7. Referencias

- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Backhoff E. y Tirado F. (1992). Desarrollo del Examen de Habilidades y Conocimientos Básicos. *Revista de la Educación Superior*, 21 (3), 95-118. Recuperado el 7 de diciembre de 2010, de [http://www.exhcoba.mx/pdf/1992\\_Desarrollo\\_del\\_EXHC\\_OBA.pdf](http://www.exhcoba.mx/pdf/1992_Desarrollo_del_EXHC_OBA.pdf)
- Backhoff, E., Ibarra, M. y Rosas, M. (1996). Desarrollo y validación del Sistema Computarizado de Exámenes SICODEX. *Revista de la Educación Superior*, 25 (1). 41-54. Consultado el 20 de noviembre de 2010, en: [http://www.cesu.unam.mx/iresie/Revistas/REVISTAS/MX/REVEDUSUP/1996/V25N1\(97\)A1996/MX.REVEDUSUP.1996.V25N1\(97\).P41-54.HTM](http://www.cesu.unam.mx/iresie/Revistas/REVISTAS/MX/REVEDUSUP/1996/V25N1(97)A1996/MX.REVEDUSUP.1996.V25N1(97).P41-54.HTM)
- Novak, J.D. (1982): *Teoría y práctica de la educación*. Madrid, Alianza Editorial.
- Pellegrino, J. W., Chudowsky, N. y Glaser, R. (Eds.). (2001). *Knowing what students know: the science and design of educational assessment*. Board on Testing and Assessment, Center for Education, National Research Council. Recuperado el 2 de diciembre de 2010, de <http://www.nap.edu/catalog/10019.html>

Tabla 1  
 Información general de la competencia para identificar reacciones químicas de oxidación y reducción

Clave	Asignatura	Tema	Subtema
QUI19	Química	La formación de nuevos materiales	Oxidación y reducción
<b>Contenido</b>	Nombre	Las reacciones Redox	
	Definición	Identificación de la oxidación como un tipo de cambio químico, así como sus principales características y algunas aplicaciones en la vida diaria y en la industria.	
<b>Justificación</b>	Es un contenido básico con aplicaciones en la industria (tratamiento de aguas residuales, fabricación de papel). Se relaciona con la biología en el proceso de la fotosíntesis.		
<b>Delimitación del contenido</b>	Identificar en una reacción química, que átomos pierden o ganan electrones, en los procesos de oxidación y reducción.		

Tabla 2  
 Ejemplo de un modelo de Ítem de tres niveles: Familias de ítems, Ítems-padre e Ítems-hijo

Familias de ítems	Ítems-padre	Ítems-hijo
Seleccionar las partes de una figura geométrica que indica la fracción	Pentágono	1/5,2/5,3/5,4/5,3/15,6/15,9/15,12/15
	Triángulo	1/3,2/3,3/9,6/9,2/12,4/12,6/12,8/12,10/12
	Estrella	1/3,2/3,1/4,2/4,3/4,1/6,2/6,3/6,4/6,5/6,2/8,4/8,6/8,3/9,6/9
	Cuadrosapilados	1/5,2/5,3/5,4/5,2/10,4/10,6/10,8/10,3/15,6/15,9/15,12/15
Escribir la fracción que representan las partes sombreadas de una figura geométrica	Pentágono	1/5,2/5,3/5,4/5,3/15,6/15,9/15,12/15
	Triángulo	1/3,2/3,3/9,6/9,2/12,4/12,6/12,8/12,10/12
	Estrella	1/3,2/3,1/4,2/4,3/4,1/6,2/6,3/6,4/6,5/6,2/8,4/8,6/8,3/9,6/9
	Cuadrosapilados	1/5,2/5,3/5,4/5,2/10,4/10,6/10,8/10,3/15,6/15,9/15, 12/15

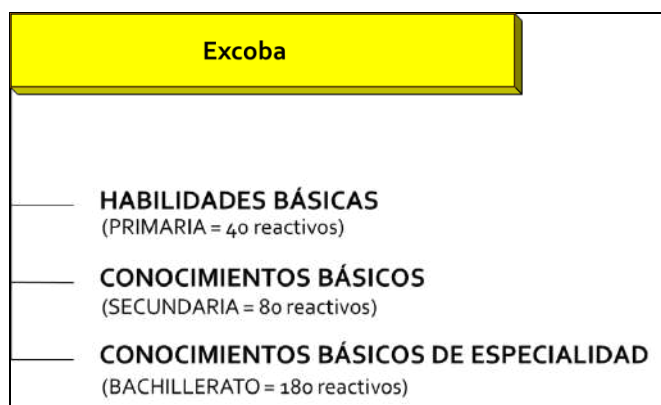


Figura 1.  
 Estructura de Excoba

**Datos para el programador**

• **Para construir el reactivo:**

1. El sistema elegirá aleatoriamente 5 reacciones relacionados con reacciones REDOX que se encuentran en la siguiente tabla, con mínimo una de cada una.

REDUCCIÓN	OXIDACIÓN
$\text{Hg}^{+2} \rightarrow \text{Hg}^0$	$\text{Mg}^0 \rightarrow \text{Mg}^{+2}$
$\text{Cl}^{+5} \rightarrow \text{Cl}^{-1}$	$\text{H}^0 \rightarrow \text{H}^{+1}$
$\text{Mn}^{+7} \rightarrow \text{Mn}^{+2}$	$\text{O}^{-2} \rightarrow \text{O}^0$
$\text{Fe}^{+3} \rightarrow \text{Fe}^0$	$\text{S}^0 \rightarrow \text{S}^{+2}$
$\text{Li}^{+1} \rightarrow \text{Li}^0$	$\text{Cu}^{+1} \rightarrow \text{Cu}^{+2}$
$\text{S}^0 \rightarrow \text{S}^{-2}$	$\text{K}^0 \rightarrow \text{K}^{+1}$
	$\text{Zn}^0 \rightarrow \text{Zn}^{+2}$
	$\text{P}^0 \rightarrow \text{P}^{+5}$
	$\text{Al}^0 \rightarrow \text{Al}^{+3}$

2. Para la presentación ver ilustración como ejemplo.

• **Para la respuesta del reactivo:**

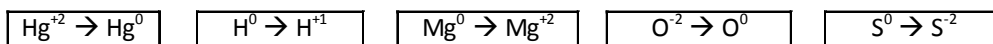
3. El programador deberá verificar que cada reacción que el sustentante colocó en la caja realmente pertenezca a la columna dada por el cuadro anterior.
4. El sistema deberá permitir al sustentante modificar su respuesta cuantas veces lo desee.
5. No existen distractores.

Figura 2  
 Información para generar ítems sobre la identificación de reacciones de oxidación y reducción

**Base del reactivo**

Las siguientes son reacciones que implican pérdida o ganancia de electrones. Identifica en cada una si hay una oxidación o una reducción. Con el ratón arrastra cada reacción al recuadro que corresponda.

**Ilustración**



OXIDACIÓN	REDUCCIÓN

Figura 3  
 Ejemplo de un ítem-hijo para identificar reacciones de oxidación y reducción

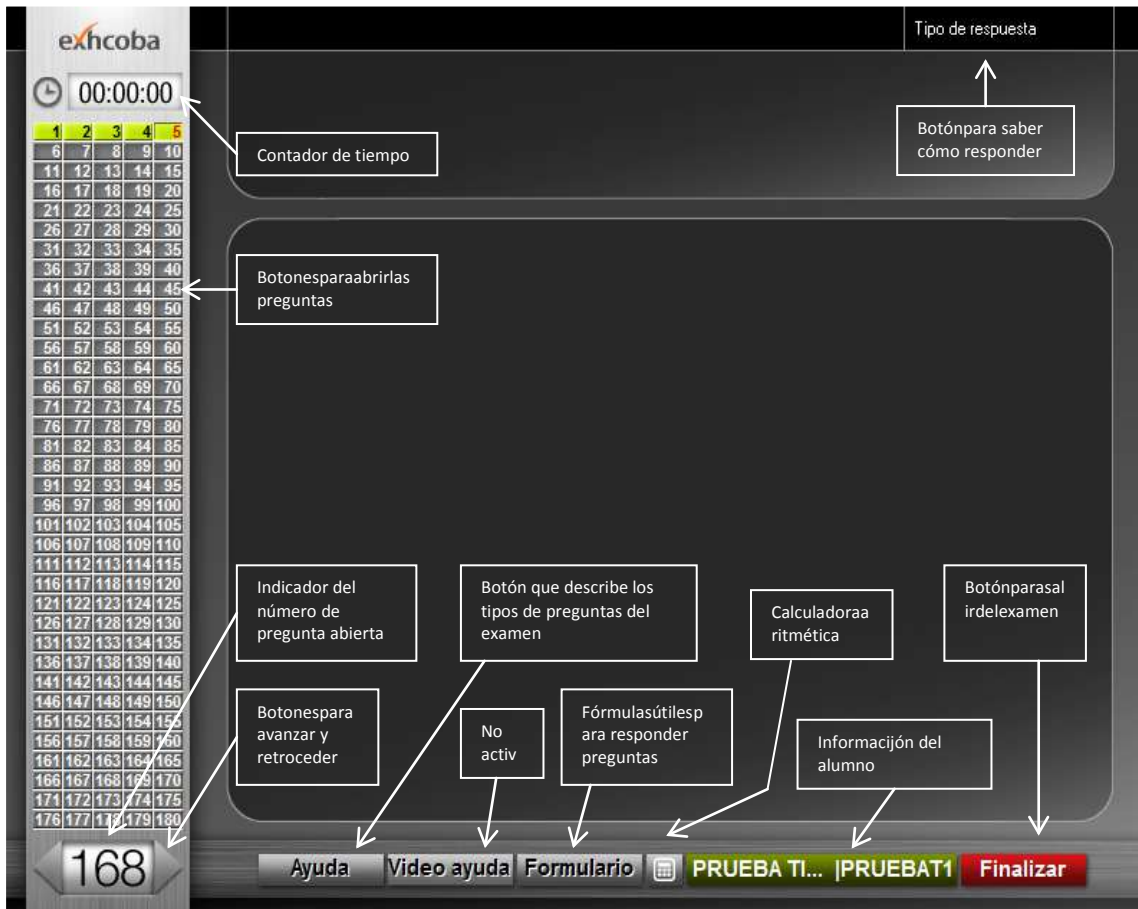


Figura 4.  
 Interfaz gráfica del Excoba con la identificación de sus elementos



## **PROGRAMA DE ACCESO INCLUSIVO EQUIDAD Y PERMANENCIA DE LA UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE CHILE: UNA POLÍTICA UNIVERSITARIA DE ACCIÓN AFIRMATIVA**

Prácticas para reducir el abandono: acceso a la educación superior, integración a las instituciones e intervenciones curriculares.

RAHMER PAVEZ, Beatriz

MIRANDA MOLINA, Rafael

GIL LLAMBIAS, FRANCISCO JAVIER

Universidad de Santiago de Chile- CHILE

e-mail: [beatriz.rahmer@usach.cl](mailto:beatriz.rahmer@usach.cl)

[rafael.miranda@usach.cl](mailto:rafael.miranda@usach.cl)

[francisco.gil@usach.cl](mailto:francisco.gil@usach.cl)

**Resumen.** En Chile, desde la década de los sesenta hasta el 2012, el sistema admisión para la educación superior se basó en la ponderación de una prueba estandarizada PAA/ PSU (Prueba de Selección Universitaria) junto a la trayectoria escolar del estudiante representado en las NEM (Notas de Enseñanza Media). Las Universidades han utilizado estos indicadores como exigencia de postulación considerando un porcentaje mayoritario a la PAA/PSU por sobre las NEM. La PSU ha generado discusiones respecto a cuatro elementos: a) su poder predictivo del desempeño universitario, b) su objetivo de medir capacidades de razonamiento v/s contenidos adquiridos, c) la discriminación hacia los estudiantes de Establecimientos Técnicos Profesionales que no estudian todos los contenidos base de la prueba y d) la correlación inversa que se genera entre el Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) y los puntajes PSU promedio de los estudiantes. La incorporación del ranking notas en el proceso de admisión a las Universidades chilenas (a partir del 2013), el cuestionamiento a la PSU y la necesidad de generar políticas que reparen la segregación y desigualdad del sistema escolar chileno, han permitido a que se revalorice la trayectoria escolar como predictor del buen desempeño futuro de los estudiantes universitarios. El ranking de notas permite un mayor ingreso de estudiantes de alto rendimiento escolar en contexto provenientes de establecimientos con mayor IVE, lo que es un avance en políticas de inclusión, pero implica una responsabilidad institucional porque los vacíos académicos de los egresados de la educación media chilena son altos lo cual les dificulta rendir bien en la educación universitaria. La Universidad de Santiago de Chile lleva más de 20 años generando vías de acceso inclusivas, esfuerzos que se plasman el 2012 en el Programa de Acceso Inclusivo Equidad y Permanencia (PAIEP) política de acción afirmativa que articula y fortalece las iniciativas de las Vicerrectoría Académica y de Apoyo al Estudiante, orientada hacia el acceso, permanencia y titulación de estudiantes de alto rendimiento en contexto fortaleciendo sus recursos personales y nivelando sus competencias académicas. De este modo, el PAIEP subsana las carencias educativas y sociales que sean consecuencia del origen social, especialmente del índice de vulnerabilidad del establecimiento educacional del cual provienen.

**Descriptor o Palabras Clave:** Acceso, Inclusión, Retención, Persistencia, Talento Académico

## 1 Contexto

### 1.1 Revaloración de la trayectoria escolar en la admisión a la educación superior.

Hace 50 años que el acceso a la educación superior en Chile se basa principalmente en la ponderación de una prueba estandarizada que rinden los estudiantes una vez terminada la educación escolar. Primero fue la PAA (1963-2002) y actualmente la PSU.

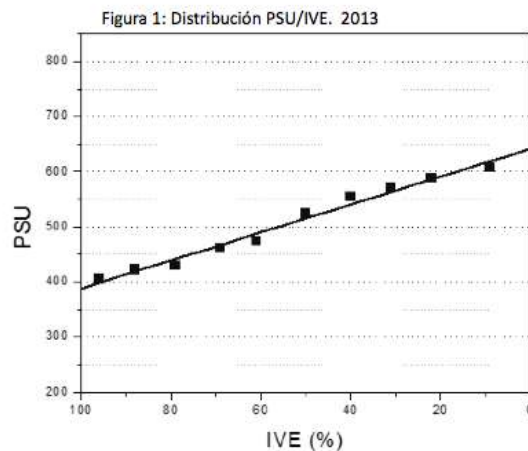
Según el Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo (DEMRE)<sup>1</sup>, la PSU tiene el objetivo de medir la capacidad de razonamiento de los postulantes egresados de la Enseñanza Media, teniendo como medio, los contenidos del Plan de Formación General de Lenguaje y Comunicación, de Matemática, de Historia y Ciencias Sociales y de Ciencias. Esta última incluye a Biología, Física y Química (DEMRE).

Los postulantes a las universidades chilenas deben rendir la PSU de Lenguaje y Comunicación y la PSU de Matemática, las otras pruebas son optativas aunque se debe rendir al menos una de ellas según lo solicite el plan de formación de su preferencia.

Durante los años que se ha desarrollado la PSU, ha sido cuestionada en cuatro elementos: a) su capacidad de predicción del desempeño universitario, b) su objetivo de medir capacidades de razonamiento v/s contenidos adquiridos, c) la discriminación hacia los estudiantes de Establecimientos Técnicos Profesionales ya que no reciben todos los contenidos de la prueba y d) la correlación inversa que se genera entre el IVE y los puntajes PSU promedio de los estudiantes. (Ver fig. 1).<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Organismo de la Universidad de Chile responsable del desarrollo, construcción y gestión del sistema de selección a la educación superior

<sup>2</sup> Algunos trabajos académicos: Koljatic. M y Silva M, Algunas Reflexiones a siete años de la implementación de la PSU. Revista Estudios Públicos n° 120, Santiago 2010; Contreras. D, Gallegos.S, Meneses. F. Determinantes de Desempeño Universitario: ¿Importa la Habilidad Relativa? Calidad de Educación, N°30.2009



Este proceso crítico culmina con el Informe Pearson<sup>3</sup> solicitado por el Ministerio de Educación (MINEDUC) el cual cuestiona la puntuación, validez y construcción de la prueba.

Paralelamente al cuestionamiento de la PSU se ha consolidado la valoración de la trayectoria escolar como predictor del buen desempeño en educación superior. En estos términos, ha sido fundamental la incorporación que acordó el Consejo de Rectores durante el año 2012 del ranking de notas que se agrega como un nuevo indicador a ponderar. Para la admisión del 2013 se permitió a las Universidades que ponderaran el ranking libremente siempre y cuando se considerara al menos en un 50% la PSU y un 10% las Notas de Enseñanza Media (NEM).

Esta valoración de la trayectoria escolar responde a la sumatoria de evidencias que demuestran su predicción en el desempeño universitario.

Por ejemplo, se ha observado que el rendimiento académico de los estudiantes que ingresan a la Universidad de Santiago (USACH) y a la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC), habiendo obtenido un promedio de notas en la enseñanza media en el 10% superior de su establecimiento (top

<sup>3</sup> Informe solicitado por el MINEDUC a la empresa Person en cual estaba enfocado en la revisión de la PSU. Pearson, Final Report Evaluation of the Chile PSU (2013).

10%) es mejor que el del resto de los estudiante, cualquier sea el establecimiento, carrera, facultad, año de ingreso y quintil de origen (ver por fig. 2a y 2b).

Estas evidencias se explican por características personales de los estudiantes de mayor rendimiento escolar en contexto las cuales se manifiestan en su desempeño académico en la educación secundaria y terciaria. Son características que se revelan independientemente de la calidad del profesorado, de la gestión y los recursos educacionales de las instituciones educadoras, *son personas con una motivación, facilidad y gusto por el estudio superior sus compañeros de colegio, además de ejercer liderazgo y tener hábitos de lectura por interés propio superior a la media nacional* (Bralic & Romagnoli, 2000 p.329-347).

## 1.2 El ranking de las notas como instrumento que aumenta la inclusión con excelencia.

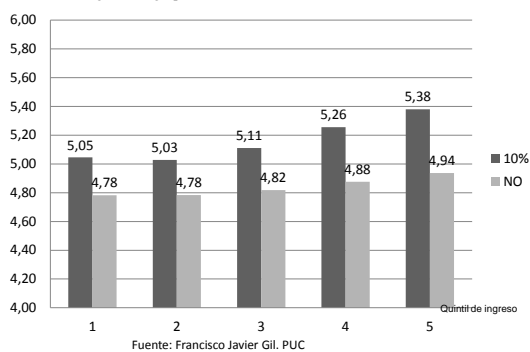
El ranking de notas se presenta como un instrumento que aumenta la inclusión social dentro del sistema, incorporando más estudiantes provenientes de establecimientos con mayor IVE, los cuales no accedían a las universidades antes de que se sumara este indicador a los procesos de admisión.

*Se constata que gran parte del efecto sobre la inclusión y el beneficio de estudiantes de menores ingresos, mujeres, estudiantes de establecimientos Municipales y Particulares Subvencionados y estudiantes de establecimientos más vulnerables se debe a la reducción en la ponderación de la PSU (...) el efecto de la incorporación del Ranking en desmedro de la PSU es más fuerte que el efecto de aumentar la ponderación de las NEM<sup>4</sup> en desmedro de la PSU, produciéndose mayores efectos en la inclusión y beneficio del grupo de estudiantes ya mencionado.* (Larroucau, Ríos y Mizala, 2013 p. 100)

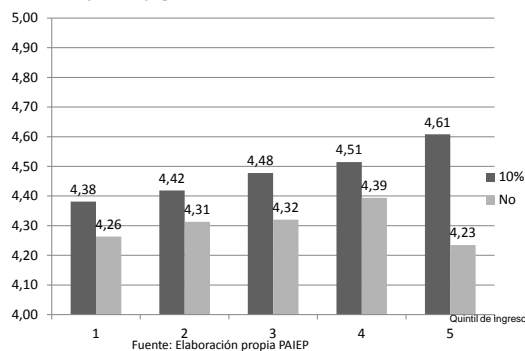
De este modo, la incorporación del ranking de notas como indicador creciente a considerar en los procesos de admisión a las universidades chilenas, favorece la inclusión social y una mayor equidad en el sistema, y su vez, permite que las universidades capten a los mejores estudiantes aumentando así las tasas de retención.

*El consenso que se ha ido formando respecto de la necesidad de aumentar la inclusión social sin sacrificar la excelencia académica, ha visto en la incorporación del ranking de notas un instrumento apropiado. Este consenso se ha manifestado recientemente en distintas instancias por representantes estudiantiles y autoridades universitarias..* (Diario el Mercurio, citado en Gil, Paredes & Sanchez, 2013 p.19)

**Figura 2.a:** Promedio Ponderado Acumulado, según quintil de ingreso del grupo familiar (2004-2010) – Estudiantes PUC



**Figura 2.b:** Promedio Ponderado Acumulado, según quintil de ingreso del grupo familiar (2006-2010) – Estudiantes USACH



<sup>4</sup> Notas de Enseñanza Media

## 2 Programa Acceso Inclusivo Equidad y Permanencia (PAIEP). Universidad de Santiago de Chile

### 2.1 Universidad de Santiago. Compromiso con la inclusión.

La USACH por más de 20 años ha focalizado su oferta educacional en estudiantes de alto rendimiento en contexto: desde 1992 a 2004 bonificó el puntaje ponderado en un 5% a los estudiantes top10%, y el 2007 crea el Programa Propedéutico<sup>5</sup> que prepara a estudiantes top10% de establecimientos con alto IVE durante cuatro medio y los exime de la PSU al ingresar a la Universidad. La experiencia acumulada en esta área impulsa a que la UNESCO cree en el año 2009 una Cátedra sobre Inclusión en Educación Superior Universitaria con sede en la USACH, que dirige el DR. Francisco Javier Gil.

De este modo, la USACH responde al valor institucional de la Inclusión y responsabilidad Social: “Asumimos el rol histórico que la sociedad le ha entregado a la Universidad, en cuanto a captar a los mejores estudiantes con independencia de su proveniencia socioeconómica. Seguiremos siendo una institución que impulsa la movilidad social” (Plan Estratégico Institucional 2011-2015)

Con la incorporación del ranking de notas, este año ingresaron 1.455 estudiantes top10% a la USACH, que corresponde a un 36,98% de total de la matrícula. Esta cifra aumentará considerablemente para el 2014 ya que la USACH ponderará la trayectoria escolar en un 50%, (10% NEM y 40% ranking de notas), lo cual proyecta un ingreso de 46% de estudiantes top 10% a la USACH. Así, el perfil de estudiantes seleccionados será cada vez más orientado hacia jóvenes de alto rendimiento escolar en contexto de establecimientos con mayor IVE, provenientes de los primeros tres primeros quintiles.

### 2.2 Acción Afirmativa desde el acceso a la permanencia

La acción afirmativa es un conjunto de estrategias que buscan corregir la desigualdad de oportunidades de algún grupo en específico. No son acciones preventivas, sino que medidas que igualan oportunidades y restituyen derechos de sujetos que fueron perjudicados por elementos propios de la estructura social.

*La acción afirmativa es un conjunto coherente de medidas de carácter temporal dirigidas a corregir la situación de los miembros del grupo al que están destinadas en un aspecto o varios de su vida social para alcanzar la igualdad efectiva” (Naciones Unidas. 2001 en Claro 2005.p.24).*

En educación superior la acción afirmativa se materializa en instrumentos que permiten ingresar y mantener en la Universidad a personas que, teniendo el mérito y el talento académico para la vida universitaria, no logran integrarse exitosamente a ella debido principalmente a su origen social o bien a otros elementos externos a sus méritos personales.

*Así, el objetivo buscado es que mediante una focalización selectiva basada en criterios de preferencia o prioridad se logren reducir las brechas existentes en el acceso y en los resultados en las distintas esferas. (Claro, 2005.p51)*

Desde el 2012 la USACH implementa el Programa Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia (PAIEP)<sup>6</sup> como una política de acción afirmativa que articula y fortalece las iniciativas de las Vicerrectoría Académica y de Apoyo al Estudiante orientadas hacia el acceso, permanencia y titulación de estudiantes de alto rendimiento en contexto.

El PAIEP surge a partir de fondos adjudicados con el Ministerio de Educación (MINEDUC), respondiendo a su interés de mejorar las tasas de retención de las universidades chilenas, especialmente

<sup>5</sup> El Programa Propedéutico conforma una red de 16 universidades chilenas Ver: <http://www.propedeutico.cl/>

<sup>6</sup> Ver <http://www.paiep.usach.cl/>

enfocados en los quintiles I y II.<sup>7</sup> A partir del segundo semestre académico del 2013 el Programa corresponde a una unidad de la Vicerrectoría Académica, siendo parte de la orgánica de la Universidad.

La USACH asumió este desafío con la convicción de que para mejorar los índices de retención es preciso aumentar el porcentaje de estudiantes de alto rendimiento en contexto, pero a su vez, asumir que estos estudiantes provenientes de establecimientos con alto IVE, ingresan con vacíos en contenidos mínimos lo cual les dificulta rendir bien en la educación universitaria. La principal consecuencia de esta realidad es que en el primer año reprueban más asignaturas que sus compañeros de carrera sin embargo al hacer las asignaturas en segunda oportunidad las aprueben con buenas calificaciones. Consecuentemente, ellos se atrasan en su avance curricular y/o caen en situación de eliminación por razones académicas. La experiencia de la USACH es que estos jóvenes demoran entre un año y un año y medio en tener rendimientos académicos indistinguibles respecto de sus compañeros de carrera.

En este sentido, El PAIEP como política de Acción Afirmativa se preocupa de articular las estrategias de distintas unidades de la Universidad de Santiago para permitir un mayor ingreso de estudiantes de alto rendimiento escolar en contexto, fortalecer sus recursos personales y nivelar sus competencias académicas.

De esta forma las políticas de inclusión se articulan desde el Acceso hacia la Permanencia para favorecer los logros académicos y la titulación oportuna, a través de la disminución de las brechas entre las competencias efectivas del estudiante de nuevo ingreso y las requeridas por el perfil de ingreso esperado.

### 2.3 PAIEP. Componentes centrales

El PAIEP funciona a través de siete SubProgramas que se detallan a continuación; **Vías de Acceso Inclusivo (VAI):** Fomenta dentro y fuera de la Universidad la valoración de la trayectoria escolar (ranking de Notas) en los procesos de admisión a la educación superior y articula las distintas vías de acceso inclusivo que existen en la USACH<sup>8</sup>

**Nivelación Institucional “Desarrollando tus Talentos”(DTT):** Provee apoyo académico a estudiantes de alto rendimiento en contexto provenientes de establecimientos con alto IVE. Actualmente atiende a más de 500 estudiantes a través de una combinación de tutorías realizadas por más de 150 tutores capacitados (estudiantes pares de niveles superiores), en las áreas de pensamiento matemático, escritura académica, química y física; tutorías presenciales en las dependencias del Programa (asesores); tutorías en contenidos específicos; y, tutorías grupales (talleres).

**Orientación Psicosocial (SOS):** Favorece la permanencia de los estudiantes talentosos en contexto a partir del fortalecimiento de sus recursos personales, orientación vocacional y la disposición articulada de la red de beneficios psicosociales que otorga la Universidad y otras organizaciones tanto públicas como privadas. Realiza talleres psicoeducativos, orientación personalizada, cursos de Gestión Personal y derivación y seguimiento a las instancias de atención en bienestar sosioeconómico y salud mental.

**Diagnóstico y Seguimiento (Sistema de Alerta Temprana):** Realiza un seguimiento de las calificaciones y la asistencia de los estudiantes participantes del Programa de tal forma de alertar oportunamente las necesidades de fortalecimiento académico y/o atención psicosocial.

**Comité Editorial:** Genera material de alta calidad para las acciones de nivelación en las áreas de matemática, química y lenguaje. Es desarrollado por profesionales con doctorado.

<sup>7</sup> Los fondos adjudicados corresponden Fondo Fortalecimiento de las Universidades del Consejo de Rectores (USA1199 y USA 1299) y la Beca de Nivelación Académica 2012 y 2013 (USA1123 y USA1205)

<sup>8</sup> Las vías de ingreso Inclusivo a la Universidad de Santiago son; cupos súper numerario, propedéutico, vocación pedagógica temprana, cupo indígena y cupo discapacidad.

**Extensión y Formación:** Desarrolla acciones de difusión y formación sobre los principios y actividades que realiza en PAIEP. Se desarrollan cursos, capacitaciones, diplomados y campañas de comunicación.

**Contextos para el Aprendizaje:** tiene por objetivo adaptar las 32 hectáreas del Campus de la USACH como un gran “Salón de Estudios”, a través de disposición de mobiliario urbano, mejora de salas, e implementación de servicios que estimulan el estudio y la sana convivencia.

La intensión de la USACH es atender progresivamente a todos los estudiantes de la que requieran nivelación, ampliando su cobertura, diversificando los apoyos y creando acciones permanentes desde la gestión pedagógica de los planes de estudio.

#### 2.4 Principios y Conceptos Claves

Todas las acciones que realiza el PAIEP se respaldan desde tres principios fundamentales. El primero se basa en la certeza de que *los talentos están igualmente distribuidos*, es decir, en todas las razas, en todas las etnias y en todas las condiciones socioculturales hay jóvenes con talentos para todas las actividades humanas, por lo tanto, también en específico el talento académico necesario para desarrollarse con éxito en la educación superior.

*El talento académico, especialmente el talento potencial, se distribuye homogéneamente en la población, pues no existen evidencias de presentarse distinción alguna en cuanto a diferencias culturales, socioeconómicas, de género, raza, etc. Esto se puede cuantificar considerando aquellos individuos que se encuentran en el 10% superior de la distribución normal, es decir, una población de cerca de 350.000 individuos en Chile con potencial talento académico. (Arancibia, 2009 citado en Miranda, 2012 p 13)*

De este modo, El PAIEP superpone el talento a las estructuras que no permiten su desarrollo. Por este motivo, impulsa la búsqueda de los jóvenes talentosos,

independiente de la calidad de la formación que recibieron en su etapa escolar, y dispone de un sistema de nivelación y orientación psicosocial que asegure que estos talentos se desplieguen con éxito en la educación superior. Así se busca el talento y fomenta su desarrollo.

Otro principio fundamental está en la afirmación que *la pobreza no es mérito académico*. Las acciones que se desarrollan desde el Programa están orientadas hacia la inclusión de jóvenes que provienen de establecimientos con alto IVE, pero se antepone la excelencia a esta inclusión. El mérito no está en la condición de vulnerabilidad, sino que en el desarrollo exitoso de los talentos académicos en condiciones poco favorables.

Finalmente, un principio guía para toda acción que desarrolla el PAIEP está en que *la participación es voluntaria*. Los jóvenes participan de las actividades de nivelación y orientación psicosocial voluntariamente y sin recibir una evaluación formal. A partir de los dos principios anteriores, no es necesario generar mecanismos arbitrarios de participación ya que los jóvenes con talento académico demuestran alto interés es superar sus dificultades. Por tanto, se presentan las oportunidades de nivelación y los jóvenes participan con entusiasmo.

Este elemento es distintivo de la mayoría de los programas de nivelación de competencias deficitarias que se desarrollan en Chile, los cuales incorporan las actividades de nivelación como actividades curriculares, o bien extracurriculares pero de asistencia obligatoria.

Se sostiene este principio en las características personales de los estudiantes talentosos. A partir del trabajo desarrollado por diversos autores como Freeman (1988), Blanco (2004) Bralic (2000) y Romagnoli (2000) se pueden identificar las siguientes características en los niños y y jóvenes con talento académico:

- Aprenden más rápidamente.

- Tienen mayor profundidad y extensión en el aprendizaje.
- Tienen un gusto, facilidad y motivación por el estudio superior a sus pares.
- Tienen hábitos de lectura.
- Ejercen liderazgo.

Así, las acciones de nivelación se realizan en circularidad con los de acceso y admisión. El PAIEP se desarrolla desde la Vicerrectoría Académica actuando en acceso y en nivelación en forma simultánea. No es conveniente generar mecanismos de nivelación si no se actúa, a su vez, en los procesos de admisión.

Es posible nivelar un estudiante, aún cuando provenga de un establecimiento donde no recibió los contenidos mínimos, siempre que participe con interés y disponga sus capacidades para el proceso. Si un estudiante no dispone de su voluntad para participar de la nivelación, aún cuando los mecanismos sean obligatorios, lo más probable es que esa nivelación no logre sus objetivos.

Es razonable suponer que quienes más se esfuerzan en la educación superior, sean aquellos que se esforzaron más en la educación escolar, es decir, el mejor predictor del comportamiento futuro es el comportamiento pasado

### **3. De la prevención del abandono al fomento de la persistencia.**

Tinto (1982), autor que lleva décadas trabajando el concepto de deserción, la define como una situación a la que se enfrenta un estudiante cuando aspira y no logra concluir su proyecto educativo. En educación superior esto significa que el estudiante no logra concluir la malla curricular de su carrera abandonando el sistema en forma voluntaria o siendo eliminados por la institución. Cuando es voluntario puede ser formalmente (congelando estudios o renunciando a la universidad) o bien en forma informal (sin dar aviso). En caso que sea la institución quien elimina al estudiante, la razón primordial es porque este no cumplió con los requisitos mínimos de aprobación de créditos.

Según cifras del MINEDUC (2012) en Chile más de la mitad de los estudiantes que ingresan a las universidades no concluyen el programa en el que se matricularon inicialmente y solo el 8.3% lo hace en el tiempo oportuno.

Las consecuencias de la deserción y abandono abarcan aspectos psicológicos y familiares de los estudiantes que desertan, a las instituciones de educación superior, y por cierto a la política pública.

*Las instituciones se ven afectadas, pues dejan de recibir los recursos asociados a estos estudiantes y deben adaptar su funcionamiento en cursos superiores a un menor número de alumnos. Finalmente, los jóvenes que desertan ven truncados sus sueños de graduarse, lo que les genera frustración y descontento. No es fácil estimar todos estos costos, pero para tener una noción de las pérdidas que genera este fenómeno González y Uribe (2005) estimaron su costo directo en 47 mil millones de pesos anuales (\$USD 93,8)<sup>9</sup> (MINEDUC, 2012, p 2). Se pueden estimar \$USD 150 millones de pérdida anual, considerando el aumento de la matrícula de educación superior.<sup>10</sup>*

Con respecto a las causas, según Braxton (1997), los enfoques analíticos de la deserción y la retención son agrupables en 5 categorías según las variables que lo explican ya sean individuales, institucionales o familiares, estos serían:

- Psicológicos
- Económicos
- Sociológicos
- Organizacionales
- De interacciones (Braxton en Himmel, 2002. p. 96):

Responsabilizándose de las causas y consecuencias asociadas a la deserción universitaria, desde el 2011 el MINEDUC ha desarrollado crecientemente mecanismos de

<sup>9</sup> 47 \$M Pesos Chilenos año 1999.

<sup>10</sup> Aumenta la matrícula de 637.228 a 1.033.886.

financiamiento para las Universidades para la creación de programas de nivelación de estudiantes académicamente desfavorecidos<sup>11</sup>. Estos fondos concursables se asocian a distintos convenios de desempeño entre los cuales está mejorar las tasas de retención y de titulación oportuna.

Lo interesante, es que a partir de la incorporación del ranking de notas en los procesos de admisión, estos fondos promueven crecientemente la búsqueda de talentos y estrategias de incorporación a la Universidad además de su acompañamiento, especialmente en los tres primeros semestres. De este modo, de a poco, se va transitando hacia el desarrollo de acciones de nivelación ligadas a los procesos de admisión, donde ambos componentes deben desplegarse al unísono. Es decir, la incorporación a las universidades de jóvenes talentosos provenientes de establecimientos con alto IVE exige procesos de nivelación y acompañamiento especialmente en primer año, y a su vez, los procesos de nivelación requieren de estudiantes talentosos e interesados en mejorar su rendimiento.

#### 4. “Desarrollando Tus Talentos”: apoyo académico para favorecer la persistencia.

El SubPrograma de Nivelación “Desarrollando Tus Talentos” (DTT), se implementa a partir de Junio 2012 y en su primer año de funcionamiento ha evolucionado significativamente, tanto en lo cuantitativo como en lo cualitativo.

Cualitativamente, en su definición inicial el DTT se propone como un programa de Nivelación, sin embargo, sucesivamente se ha ido ajustando a las necesidades académicas que presentan los estudiantes, de manera que la descripción actual de sus acciones apunta a proveer apoyo académico. En el centro de esta evolución conceptual, está la problemática de que una vez que los estudiantes de primer año inician sus clases, el apoyo académico que solicitan no es puramente de nivelación, sino

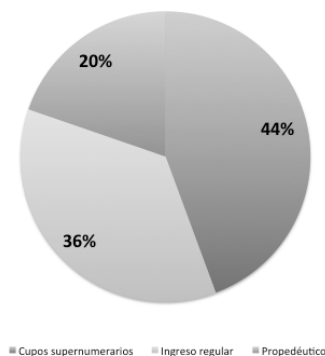
que se combina con necesidades emergentes propias de sus carreras.

De esta forma, el tipo de apoyo ofrecido actualmente a los estudiantes, está esencialmente enfocado a sus asignaturas actuales, aunque incorpora transversalmente contenidos propios de la enseñanza media, conforme surgen tales necesidades.

Cuantitativamente, el DTT atiende durante el año 2012 a un grupo inicial de 110 estudiantes, beneficiarios de la Beca de Nivelación Académica (BNA), a través de la asignación de tutores personales que son estudiantes de niveles superiores. Adicionalmente, se incorporan durante los primeros meses, 174 estudiantes que buscan espontáneamente recibir este beneficio.

Si bien la mayoría de los estudiantes atendidos ingresan por vías de acceso inclusivo, como los cupos supernumerarios y propedéutico, un 36% son estudiantes que solicitan apoyo académico ingresan por vía regular (ver fig. 3).

Figura 3: Estudiantes atendidos 2012



La selección inicial de tutores se focalizó en estudiantes que realizan ayudantías de matemática, que provienen principalmente de carreras de pedagogía e ingeniería. En total se seleccionan 60 tutores, 30 de cada área.

La definición inicial de tutoría, corresponde a sesiones de trabajo personalizado, que en el área de matemática se centra en la corrección de guías y pruebas, con el propósito de aprender de los errores; y en el área de escritura académica se orienta a la redacción de trabajos de diversas asignaturas. Hecha la

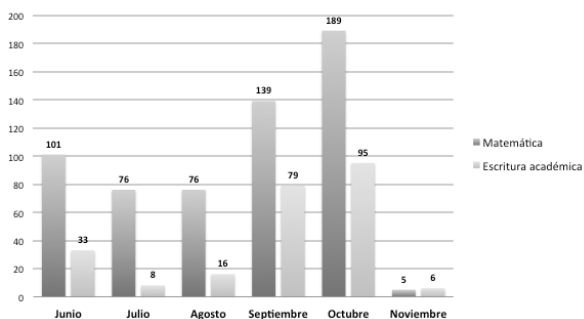
<sup>11</sup> Estos fondos son: Fondo de Fortalecimiento para las Universidades del Consejo de Rectores (FF), Fondo de Desarrollo Institucional (FDI), Fondo de Innovación Educativa (FIAC) y beca de Nivelación Académica (BNA) (Ver [www.mecesup.cl](http://www.mecesup.cl))



selección y dadas tales definiciones iniciales, se le asignaron 6 estudiantes a cada tutor, con la instrucción de realizar tutorías semanales, en horarios y lugares convenidos por ambas partes.

Durante el segundo semestre de 2012 se realizan 824 tutorías, 586 de matemática y 237 de escritura académica, concentrando la mayor cantidad en los meses de Septiembre y Octubre y con una baja significativa en Noviembre. (ver fig. 4)

Figura 4: Tutorías segundo semestre 2012



También existen diferencias significativas en la frecuencia de las tutorías solicitadas para matemática, lo que se representa en un 40% más de tutorías que en escritura académica.

Al contabilizar la participación de estudiantes en las tutorías, se observan diferencias de 3,5 décimas en los promedios del segundo semestre de aquellos que asisten a 3 ó más tutorías, respecto a los demás. (ver tabla 1)

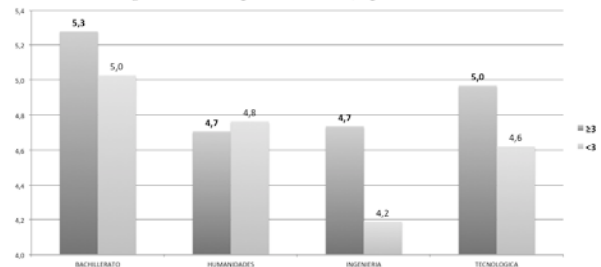
Asistencia	N	Promedio
≥3	81	4,90
<3	137	4,65

Tabla 1. Número de estudiantes y promedios, según asistencia a tutorías<sup>12</sup>

La distribución por facultad de estudiantes según su asistencia a tutorías, arroja 4 facultades en las que se agrupan la mayor cantidad de estudiantes, observándose diferencias significativas en los promedios

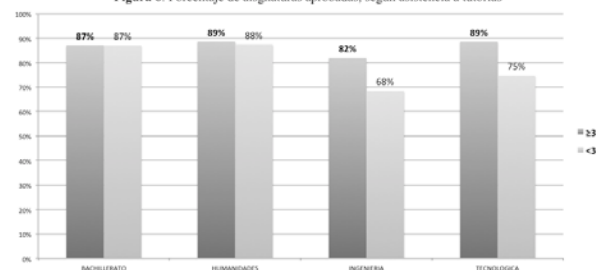
semestrales, salvo en el caso de la facultad de humanidades<sup>13</sup> (ver fig. 5).

Figura 5: Promedio segundo semestre 2012, según asistencia a tutorías



Además se observan diferencias significativas en las facultades de Ingeniería y Tecnológica, al comparar el porcentaje de asignaturas aprobadas en el semestre (ver fig. 6).

Figura 6: Porcentaje de asignaturas aprobadas, según asistencia a tutorías



Para el año 2013 se realizaron diversas mejoras en la implementación del sistema de tutorías. En primer lugar, se creó un sistema de selección de tutores basado en un proceso de capacitación semipresencial de duración 3 semanas. Este proceso habilita a los estudiantes que aprueban como tutores del DTT, y luego se extiende con durante el desarrollo de las tutorías como un proceso de acompañamiento.

Los principales temas que se revisan en la capacitación son:

- Inclusión en educación superior.
- Evaluación y temas pedagógicos asociados a la realización de tutorías pares.
- Acompañamiento y orientación psicosocial.

<sup>12</sup> En Chile la escala de evaluación va desde 1,0 a 7,0

<sup>13</sup> Los estudiantes de la facultad de humanidades tuvieron sólo tutor de escritura académica y menor cantidad de tutorías en general.

Durante el año se han realizado tres ciclos de capacitación, en los que han participado 222 estudiantes, de los cuales han aprobado 134 hasta el momento (ver tabla 3).

Ciclo	Participantes	Tutores aprobados
Marzo	155	93
Julio	30	21
Octubre	37	En curso

**Tabla 3.** Número de tutores capacitados y aprobados

Asimismo, se ha llevado a cabo un proceso de seguimiento y evaluación, actualmente en fase piloto, que ha permitido desvincular a 12 tutores que no han cumplido con las normas o los estándares del programa.

De esta forma, el grupo de tutores va variando en el tiempo, contando actualmente con un total de 96 tutores activos, y prontos a sumar cerca de 20 tutores más del último ciclo de capacitación.

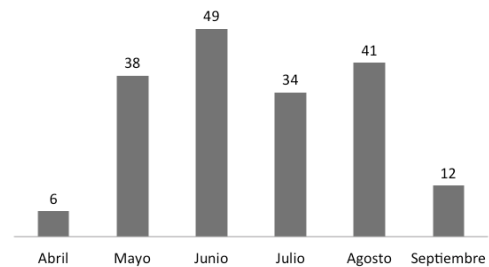
Una segunda innovación ha sido la incorporación de dos modelos adicionales de tutorías, estos son, talleres de reforzamiento y asesorías.

Los talleres de reforzamiento son sesiones semanales de atención de consultas, para estudiantes de una misma facultad o carrera. Estas sesiones no requieren de inscripción y son abiertas para todos los estudiantes que quieran participar.

Durante el primer semestre se organizaron 14 talleres de reforzamiento, orientados a Matemática y Química, para las facultades de Ingeniería, Administración y Economía, Tecnológica y el programa de Bachillerato.

En total se realizan 181 sesiones de talleres de reforzamiento (ver fig. 7), siendo notable la continuidad que se mantiene durante el periodo de movilizaciones estudiantiles que ocurre entre Junio y Agosto (9 semanas).

**Figura 7:** Sesiones de taller, primer semestre 2013

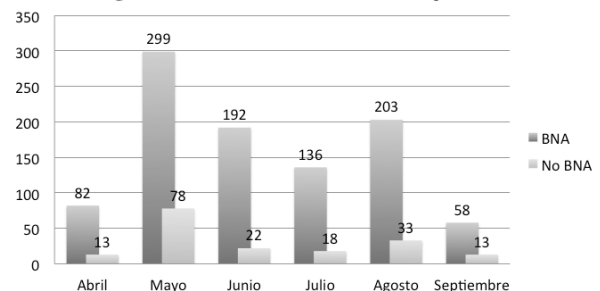


Justamente a instancias de la normalización del semestre académico, luego del periodo de movilizaciones, se implementa una modalidad piloto de tutoría, denominada asesoría. Las asesorías consisten en atenciones individuales, que se llevan a cabo en la sede del PAIEP, en un horario previamente reservado por el estudiante. Las áreas en las que se implementan son matemática, física, química, escritura académica e historia. A partir del segundo semestre se implementarán de manera permanente, dada la buena evaluación que se hace del servicio.<sup>14</sup>

De esta forma la demanda espontánea de tutorías se atendió mayoritariamente a través de talleres de reforzamiento y asesorías, mientras que sólo en casos calificados se asignaron tutores personales, dado que se reservaron principalmente para los estudiantes con Beca de Nivelación Académica.

En dicho modelo de tutoría, se realizaron 1171 atenciones en el primer semestre, destacando también la continuidad que se mantiene en los meses de movilizaciones (ver fig. 8).

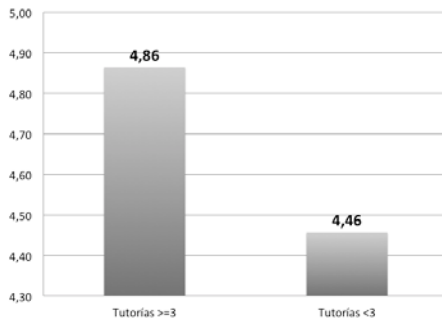
**Figura 8:** Atenciones mensuales de tutores personales



<sup>14</sup> La evaluación de este tipo de tutorías ha sido positiva, aunque requiere de mejoras en los registros de atención y de asistencia, por lo que no se cuenta con información cuantitativa de calidad.

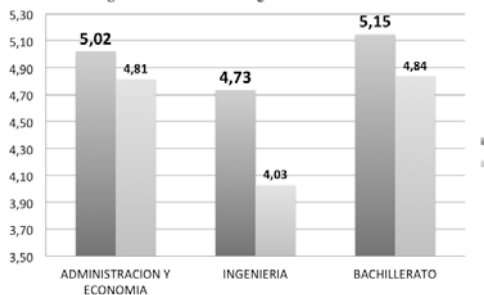
Al comparar los promedios del primer semestre de estudiantes que asisten a 3 tutorías o más con el resto, se observan una diferencia de 4 décimas (ver fig. 9).

Figura 9: Promedio primer semestre según asistencia a tutorías



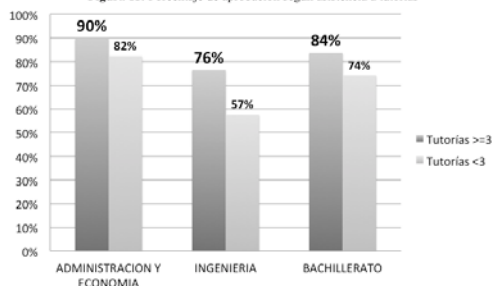
La distribución por facultad de estudiantes según su asistencia a tutorías, arroja 3 facultades que agrupan la mayor cantidad de estudiantes atendidos, en las que se observan diferencias significativas de promedio, entre los estudiantes que asisten a 3 o más tutorías y los demás, destacando los estudiantes de la facultad de Ingeniería (ver fig. 10).

Figura 10: Promedios según asistencia a tutorías



Análogamente al caso anterior, el porcentaje de aprobación de los estudiantes que asisten más a tutorías es mayor, destacando nuevamente los de la facultad de ingeniería (ver fig. 11).

Figura 11: Porcentaje de aprobación según asistencia a tutorías



En suma, es posible observar que junto con el aumento significativo de la cobertura del

subprograma de nivelación y la mejora en la selección y acompañamiento de tutores, se han obtenido un mayor impacto en el rendimiento de los estudiantes que participan.

Más allá de estos logros, en el semestre actual se están implementando iniciativas adicionales, tendientes a responder a los problemas más frecuentes que se han venido presentando, como son, la distinción entre apoyo académico y nivelación, la disponibilidad de materiales de aprendizaje para el desarrollo de las tutorías y la flexibilización del proceso de nivelación.

Para responder al primer problema, se está trabajando en la elaboración de una malla flexible de micro talleres, asociados a contenidos clave de la enseñanza media. Un micro taller, como está definido hasta ahora, corresponde a 2 ó 3 sesiones de tutoría sobre un contenido en particular.

De esta forma se está trabajando en la construcción de una malla flexible que le permita a cada estudiante construir su propio trayecto de nivelación, en paralelo al apoyo que recibe para sus asignaturas de primer año.

De la mano de la propuesta de micro talleres, se está trabajando en la selección, corrección y creación de materiales de aprendizajes que apoyen las tutorías de matemática y química, y se espera implementar tutorías piloto de asignaturas de alto nivel de reprobación del área de la programación, economía e inglés.

En suma, la estrategia general que se ha venido estableciendo en el programa, es la de construir instancias de apoyo tutorial que atiendan a la diversidad de necesidades que presentan los estudiantes, y que en combinación les permitan ir construyendo sus propios trayectos de aprendizaje.

## 5. Conclusiones: del acceso a la persistencia

El PAIEP se concibe en la circularidad acceso y permanencia, enfatizando sus acciones de nivelación y acompañamiento en las actitudes y capacidades de los jóvenes más que en las problemáticas asociadas a las condiciones de vulnerabilidad social.

Todas las acciones que desarrolla el PAIEP buscan fortalecer en los estudiantes las habilidades y competencias necesarias que les permitan una inserción adecuada a la vida universitaria y un buen desempeño académico. Así, se asume que el estudiante posee las habilidades, por lo tanto, el énfasis está en evitar que el impacto del primer año afecten negativamente las actitudes académicas que los hicieron destacarse en la educación secundaria.

El Programa tiene la convicción en los atributos de los estudiantes, ya que así como afirma Canales y De Los Ríos (2009) en su investigación sobre la Permanencia de los Estudiante Vulnerables en el Sistema Universitario, más allá de las problemáticas, los estudiantes vulnerables que logran persistir en el sistema, lo hacen porque cuentan con soportes familiares e institucionales que facilitan su progresión educativa y sobre todo ellos cuentan con atributos personales como la orientación al logro y el autoconocimiento, además de ser conscientes de su vulnerabilidad .

De este modo, si bien se reconoce que la deserción es resultado de la combinación y efecto de distintas variables como las características preuniversitarias, institucionales, familiares, individuales y las expectativas laborales (Peralta, 2008). El apoyo académico y psicosocial que entrega es a partir de las capacidades, atributos y motivación particular que mantiene este tipo de estudiantes; *Entre las capacidades personales que caracterizan a los estudiantes vulnerables que persisten en el nivel universitario, se cuentan factores como la perseverancia, esfuerzo, seguridad en sí mismos, la definición de claras metas y propósitos asociados al proceso educativo* (Canales & De los Ríos, 2009.p 31)

Tal como afirma Peralta (2008), se asume la motivación al logro como un elemento fundamental en la *probabilidad de permanecer* dentro de la Universidad. Motivo que reafirma la opción de voluntariedad de participación de las actividades. En resumen,

ingresan a la universidad estudiantes talentosos y motivados pero con desventajas académicas, se les proponen actividades de nivelación y orientación psicosocial para fortalecer sus capacidades, los estudiantes acuden motivados y logran mejorar su desempeño.

De este modo, el Programa busca transitar desde las acciones orientadas a reducir la deserción y el abandono (enfaticando en los déficit académicos y condiciones de vulnerabilidad) hacia fomentar la persistencia de los estudiantes fortalecimiento sus atributos personales. Así se logra una política universitaria de acción afirmativa, primero, al promover la trayectoria escolar en los procesos de admisión promoviendo la *no discriminación en el acceso por razones diferentes al mérito* (Claro,2005.p 105) y sumando los apoyos que permitan la integración positiva a la Universidad a partir de sus propios atributos personales.

*La igualdad de oportunidades educativas existe cuando la probabilidad de que cualquier persona pueda matricularse en una institución educativa, recibir apoyo adecuado para aprender en profundidad con niveles de excelencia y proceder al siguiente nivel educativo, es independiente de características adscriptivas e independiente de otros factores que el esfuerzo, la habilidad y preferencias de la persona; y, en particular, es independiente de la clase social de origen, raza, género o lugar de residencia* (Reimers citado en Claro, 2005 p.109)

### **Agradecimientos**

Agradecemos a la Universidad de Santiago de Chile y al Ministerio de Educación por financiar el Programa de Acceso Inclusivo Equidad y Permanencia, pero sobretodo, por depositar la confianza en sus acciones.

También agradecemos a los profesionales y administrativos que trabajan en el PAIEP quienes conforman un equipo comprometido con la inclusión con excelencia en la Educación Superior.

## Referencias

- Himmel, E (2002). Modelos de Análisis de la Deserción Estudiantil en la Educación Superior, artículo Revista Calidad en la Educación, editada por el Consejo Superior de Educación, n°17, Santiago, Chile. Extraído el 20 de septiembre de 2013 desde [http://www.cned.cl/public/secciones/seccionpublicaciones/publicaciones\\_revista\\_calidad\\_detalle.aspx?idPublicacion=35](http://www.cned.cl/public/secciones/seccionpublicaciones/publicaciones_revista_calidad_detalle.aspx?idPublicacion=35)
- Centros de Estudios MINEDUC (2012). Serie Evidencias. La Deserción en la Educación Superior en Chile. Año 1 n°9. Santiago, Chile.
- Consejo Nacional de Educación (2012). Evolución Matrícula Total en el Periodo 2005-2012. Extraído el 30 de septiembre de 2013 desde [http://www.cned.cl/public/secciones/SeccionIndiceEstadisticas/doc/NovEstadisticas2012/019\\_Web\\_EvoMatTotal.pdf](http://www.cned.cl/public/secciones/SeccionIndiceEstadisticas/doc/NovEstadisticas2012/019_Web_EvoMatTotal.pdf)
- Consejo Económico y Social, Comisión de Derechos Humanos (2001). El concepto y la práctica de la acción afirmativa, documento de Naciones Unidas, E /CN.4 /Sub.2 /2000 /11; E /CN.4 /Sub.2 /2001 /15.
- Pearson, Final Report Evaluation of the Chile PSU (2013). Extraído el 7 de septiembre de 2013 desde: [http://www.educacion2020.cl/sites/default/files/201301311057540.chile\\_psu-finalreport.pdf](http://www.educacion2020.cl/sites/default/files/201301311057540.chile_psu-finalreport.pdf)
- Peralta, C. Modelo Conceptual para la Deserción Estudiantil. Estudios Pedagógicos XXXIV, N° 2: 65-86, Universidad Católica de la Santísima Concepción, 2008. Extraído el 30 de septiembre de 2013 desde [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052008000200004&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052008000200004&script=sci_arttext)
- Larroucau, T, Ríos, I & Mizala (2013). Efecto del a Incorporación del Ranking de Notas en la Selección Universitaria, Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo (DEMRE). Santiago, Chile.
- Bralic, S.; Romagnoli (2000), C. Niños y Jóvenes con talento, una educación de calidad para todos, Domes Ediciones, Santiago, Chile.
- Universidad de Santiago de Chile. Plan Estratégico, 2011-2015. Extraído el 1 de octubre de 2013 desde [http://www.usach.cl/sites/default/files/field/uploaded\\_files/pei\\_2011-2015\\_formato\\_cuadernillo.pdf](http://www.usach.cl/sites/default/files/field/uploaded_files/pei_2011-2015_formato_cuadernillo.pdf)
- Koljatic. M y Silva M, Algunas Reflexiones a siete años de la implementación de la PSU. Revista Estudios Públicos n° 120, Santiago 2010.
- Gil, J., Paredes, R., Sánchez, I. (2013). El Ranking de Notas. Inclusión con Excelencia. Serie N° 60, Centro de Políticas Públicas Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.
- Contreras. D, Gallegos. S, Meneses. F (2009), Determinantes de Desempeño Universitario: ¿Importa la Habilidad Relativa?. Revista Calidad de Educación, N°30, Santiago. Chile.
- Consejo Económico y Social, Comisión de Derechos Humanos (2001) El concepto y la práctica de la acción afirmativa, documento de Naciones Unidas, E /CN.4 /Sub.2 /2000 /11; E /CN.4 /Sub.2 /2001 /15
- Koljatic. M y Silva M (2010), Algunas Reflexiones a siete años de la implementación de la PSU. Revista Estudios Públicos n° 120, Santiago, Chile.
- Claro, Magdalena (2005), Acción Afirmativa. Hacia Democracias Inclusivas, Fundación Equitas, Santiago, Chile.
- Miranda, R (2012), Potencial de la Programación de Video Juegos para el desarrollo del Pensamiento Matemático de Estudiantes en Edad Escolar. Universidad de La Frontera, Chile.
- Canales. A, De los Ríos. D (2009), Entendiendo la Permanencia de Estudiantes Vulnerables en el Sistema Universitario. Centro de Investigación en Creatividad y Educación Superior (CICES). Universidad de Santiago de Chile.

## **Sistema de Medición de Competencias Matemáticas: Estrategia para contribuir al mejoramiento del desempeño académico antes de ingresar a educación superior**

Línea Temática (Prácticas para la reducción del abandono: acceso, integración, planificación)

Carvajal Olaya, Patricia

Montes García, Héctor Hernán  
Trejos Carpintero, Álvaro Antonio

Grupo de Investigación en Estadística Multivariada – GIEM  
Universidad Tecnológica de Pereira - Colombia  
e-mail: pacarva@utp.edu.co

### **Resumen.**

Si bien en Colombia, desde el MEN<sup>1</sup> se vienen realizando mediciones periódicas del desarrollo de competencias alcanzadas por los jóvenes de educación básica y media, cuyos propósitos son: a) construir indicadores de la calidad del sistema educativo y b) movilizar las instituciones educativas hacia la implementación de estrategias que propendan por el mejoramiento del desempeño académico. Infortunadamente las pruebas SABER<sup>2</sup> por su periodicidad, condición de censal y la metodología utilizada restan la posibilidad a la intervención oportuna. Los resultados de la medición se entregan a las instituciones educativas, meses después, cuando el estudiante evaluado ha cambiado de grado escolar.

Frente a este panorama y siendo de su responsabilidad, la Secretaria de Educación Departamental de Risaralda, toma la decisión de realizar sus propias mediciones, en el área de matemáticas y lenguaje. Es así como implanta en sus servidores, una solución informática conformada por un banco de preguntas y diseñada bajo los lineamientos curriculares del MEN (Serie Lineamientos curriculares, 1998) para evaluar las competencias y las habilidades que los estudiantes de la educación básica y media han desarrollado en los diferentes Pensamientos matemáticos (Métrico, numérico, variacional, aleatorio y espacial).

El uso periódico del aplicativo permitirá que el estudiante conozca al instante su situación frente a la forma como está procesando su pensamiento matemático. El docente también tendrá la posibilidad de conocer el desempeño del grupo en cada pensamiento y con base en la información obtenida trazar estrategias para que el estudiante use de manera adecuada los conceptos y procedimientos matemáticos aplicados a su propia realidad. La población objetivo la conforman los estudiantes de grado 9º en adelante en los 90 establecimientos educativos de los 12 municipios no certificados del Risaralda. A continuación se detallará el aplicativo.

<sup>1</sup>MEN: Ministerio de Educación Nacional. Colombia

<sup>2</sup>SABER: Las Pruebas Saber, son evaluaciones diseñadas y desarrolladas por el Ministerio de Educación Nacional y el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES, en el año 1991, con el propósito de obtener, procesar, interpretar y divulgar información confiable y hacer análisis pertinentes sobre la educación, de tal manera que el país conozca cómo está el nivel de educación de los niños y jóvenes, y de esta forma, tener un punto de partida para poder implementar las medidas necesarias para mejorar la calidad de la educación en todas los establecimientos educativos del país. Se aplican anualmente y tienen la característica de ser censales y en papel.

**Palabras clave.** Competencias matemáticas, pensamientos matemáticos, pruebas SABER, MEN (Ministerio de Educación Superior en Colombia), Estándares.

## 1. Problemática propuesta

Hay tantos escritos al respecto, que con toda seguridad, ya está suficientemente aclarada la importancia que tienen las matemáticas en la formación de los individuos para lograr que estos logren una adecuada capacidad de abstracción, mayor facilidad de razonamiento, fortalecimiento de su conciencia crítica y mejor elaboración de argumentos; inclusive se da por sentado; que individuos así formados van a usar los elementos adquiridos en la comprensión y resolución de las problemáticas que se presenten en su propio entorno. Lo que no está tan claro; primero, es como lograr que los estudiantes disminuyan la resistencia que muestran ante el aprendizaje de las matemáticas y segundo, como lograr que las matemáticas enseñadas en el aula guarden estrecha relación con las matemáticas que las personas necesitan en su cotidianidad.

El enfoque actual propone centrar la enseñanza de las matemáticas y el desarrollo de estas competencias<sup>3</sup> en la resolución de problemas propendiendo por el desarrollo del pensamiento matemático; para ello es indispensable generar ambientes de aprendizaje enriquecidos por situaciones significativas y comprensivas que favorezcan el logro de niveles de competencias indispensables para el desarrollo del pensamiento matemático tales como; pensar, razonar, argumentar,

comunicar, modelar, representar, usar el lenguaje simbólico, plantear y resolver problemas. (OCDE/PISA, 2003)

En sintonía con este enfoque, el Estado colombiano, deriva, a través del MEN, el Decreto 1290 de 2009, por el cual se dictan entre otras, las normas en materia de currículo. En atención a tal directriz las instituciones de educación previa a la superior, han venido ejecutando una serie de estrategias para dar cumplimiento a la norma, no solo por la norma como tal, sino por todos los beneficios que de ella se derivan, en términos de lograr estudiantes mucho más competentes y mejor preparados para iniciar su vida universitaria.

Por su parte, en los departamentos de matemáticas de las instituciones de educación superior del país; los docentes esperan la llegada de estudiantes con pensamiento matemático desarrollado acorde a lo planeado para los niveles escolares de básica y media. Pero no es lo que está ocurriendo, por el contrario, semestre tras semestre, es común encontrar un número significativo de estudiantes, en los primeros cursos de universidad con serias dificultades en su desempeño académico, producto de los vacíos heredados de la deficiente educación matemática recibida en los niveles escolares anteriores. Es normal, que en los primeros semestres de todas las carreras en las IES, se muestren cifras realmente alarmantes de mortalidad en la asignatura matemática I o matemática fundamental, situación que se deriva en rezago, dilación de los períodos de graduación y en muchos casos, la deserción estudiantil.

Y es que entre las principales causas atribuidas al bajo rendimiento en matemáticas y las falencias en el pensamiento lógico matemático de los

<sup>3</sup>Competencias son el conjunto de habilidades, conocimientos, destrezas y Saberes (Saber ser, Saber hacer, Saber conocer y Saber convivir), que habilitan a una persona para una actuación idónea en un entorno. "La competencia matemática consiste en la habilidad para utilizar y relacionar los números, sus operaciones básicas, los símbolos y las formas de expresión y razonamiento matemático, tanto para producir e interpretar distintos tipos de información, como para ampliar el conocimiento sobre aspectos cuantitativos y espaciales de la realidad, y para resolver problemas relacionados con la vida cotidiana y con el mundo laboral". *Ministerio de Educación Nacional. Lineamientos curriculares en Matemáticas (1998).*

estudiantes que ingresan a educación superior se atribuyen a la desarticulación entre los niveles escolares. Lo usual, en las pruebas matemáticas realizadas en el marco de los espacios de inducción a la vida universitaria, es que entre un 80% a 90% de los estudiantes evaluados presente muy bajos desempeños<sup>4</sup>.

Para los profesores de matemáticas de la educación básica y media, están trazada la ruta sobre cuales temas deben abordar, llámese números reales y sus propiedades algebraicas y de orden, conceptos básicos sobre funciones, funciones polinómicas y funciones racionales, funciones trigonométricas, exponenciales y logarítmicas, elementos básicos de geometría euclidiana y de geometría analítica. Aun así, los estudiantes que ingresan a la universidad parecieran no haber visto nada al respecto.

Así que una manera concreta de contribuir al cierre de la brecha entre niveles escolares y por ende disminuir el altísimo índice de fracaso en los cursos de matemáticas en la universidad es apoyar la iniciativa del MEN, desde las secretarías de educación departamentales y municipales, tal como lo viene haciendo, desde finales del año 2012, la secretaria de educación departamental del Risaralda al implantar mecanismos apropiados para la medición, que arrojen resultados en tiempo real acerca de las competencias alcanzadas por los estudiantes en el procesamiento del pensamiento matemático. Es así, como se posibilita intervenir a lo largo del período académico vigente; diseñando planes de mejoramiento para trabajar por grupos de estudiantes.

## **2. Contexto en que se inscribe: Sector educativo de los 12 municipios no certificados del Departamento de**

### **Risaralda y desempeño en pruebas SABER**

La secretaría Educación del Departamento de Risaralda de acuerdo a lo establecido en la ley 715 de 2001<sup>5</sup>, administra los establecimientos educativos de 12 municipios<sup>6</sup>. En total son 45 instituciones educativas y 41 centros educativos, incluyendo en este último el Bachillerato Rural que atiende la básica secundaria y media de manera itinerante en todos los municipios

De los estudiantes de grados 5° y 9° que se presentaron a pruebas SABER en el año 2009<sup>7</sup> en Risaralda, sólo el 25 % de los alumnos de quinto y el 22 % de noveno alcanzan o superan los niveles esperados en matemáticas. El puntaje de Risaralda, en matemáticas en pruebas SABER-9° fue de 59,8 y estuvo por debajo del puntaje nacional (61,39).<sup>8</sup>

Con respecto a prueba SABER-11° (cuyos resultados son el mecanismo más utilizado para definir la admisión de un estudiante a educación superior) se pudo observar de acuerdo con la escala<sup>9</sup> de valoración cualitativa de la prueba, que los estudiantes no tienen buen desempeño<sup>10</sup>, puesto que el porcentaje de estudiantes registrados, en niveles Alto y Superior ha sido mínimo: 21% para el año 2010, 42% para el año 2011 y 39% para el año 2012

Los estudiantes que egresan de estas instituciones educativas, con puntajes considerados como aceptables para ser

<sup>4</sup>Carvajal, y otros. (2009), Estrategias para la permanencia y graduación.

<sup>5</sup>Ley 715 de 2001, reglamenta la administración de recursos del Sistema General de Regalías para aplicar entre otros al servicio educativo.

<sup>6</sup>Municipios no certificados de Risaralda: Santa Rosa, La Virginia, Balboa, Apia, Belén de Umbria, Mistrató, Marsella, Quinchía, Guática, La Celia, Pueblo Rico y Santuario

<sup>7</sup> Subdirección de divulgación del ICFES. Publicado por Diario del Otún. Edición del 28 de julio de 2012

<sup>8</sup> Subdirección de calidad ICFES. Publicado por la Secretaría de Educación de Risaralda. Informe de gestión y de empalme. Diciembre de 2011.

<sup>9</sup> (Inferior, muy Inferior, Bajo, Medio, Alto, Superior, Muy Superior)

<sup>10</sup> Plan territorial de formación docente. Risaralda 2012-2016. Subdirección de la Secretaría de Educación de Risaralda. Febrero de 2013



admitidos a educación superior ingresan a las universidades y allí son evaluados para conocer más de cerca las competencias alcanzadas en áreas como lenguaje y matemáticas, se ha podido establecer que no están en el nivel que se requiere para tener un buen desempeño en su rol como estudiantes universitarios.

En este contexto la secretaría de educación departamental a partir del año 2012, implanta su propio modelo de medición de competencias matemáticas. Un modelo con el cual puede interactuar, que le sea posible modificar y que le permita conocer con una periodicidad cercana y oportuna los desempeños en lenguaje y matemáticas, tanto por estudiante como por institución, de tal manera que se desarrollen estrategias de intervención tempranas orientadas a mejorar el rendimiento de los jóvenes.

### **3. La metodología: competencias y pensamientos**

El aplicativo en mención toma como referente el modelo del examen de estado de la educación media en Colombia prueba SABER para el área de matemáticas, la cual está direccionada a evaluar competencias y componentes (clasificando pensamientos) relacionados con el uso flexible y comprensivo de las matemáticas en contextos cotidianos y su relación con otras ciencias.

**3.1 Las competencias matemáticas** (desde lo cognitivo)<sup>11</sup> se refieren a los procesos cognitivos que el estudiante debe realizar para resolver lo que plantea una pregunta, las que se evalúan con la prueba propuesta son las siguientes:

#### **3.1.1. Competencia “Comunicar”:**

Se refiere a la capacidad de identificar la

coherencia de una idea respecto a los conceptos matemáticos expuestos en una situación o contexto determinado; usar diferentes tipos de representación; y describir relaciones matemáticas a partir de una tabla, una gráfica, una expresión simbólica o una situación descrita en lenguaje natural. Dentro de esta competencia también se evalúa la habilidad para manipular proposiciones y expresiones que contengan símbolos y fórmulas, es decir, el uso y la interpretación del lenguaje matemático.

#### **3.1.2. Competencia “Razonar”**

Se relaciona con la identificación y uso de estrategias y procedimientos para tratar situaciones problema, la formulación de hipótesis y conjeturas y exploración de ejemplos y contraejemplos, la identificación de patrones y la generalización de propiedades.

#### **3.1.3. Competencia “Solucionar Problemas”:**

Se refiere a la capacidad de plantear y resolver problemas a partir de contextos matemáticos y no matemáticos, de traducir la realidad a una estructura matemática y de verificar e interpretar resultados a la luz de un problema, de manera que se generalicen soluciones y estrategias que resuelvan nuevas situaciones.

### **3.2. Los pensamientos:**

Ser matemáticamente competente se concreta de manera específica en el pensamiento lógico y el pensamiento matemático, el cual se subdivide en los cinco tipos de pensamiento propuestos en los Lineamientos Curriculares MEN: el numérico, el espacial, el métrico o de medida, el aleatorio o probabilístico y el variacional. A continuación una somera descripción:

<sup>11</sup> Tomado de: Orientaciones para el examen de ensayo de educación media ICFES PRE SABER 11. Icfes. Febrero de 2011.

### **3.2.1.El pensamiento numérico y los sistemas numéricos:**

Se refiere a la organización de actividades centradas en la comprensión del uso y significados de los números y de la numeración; la comprensión del sentido y significado de las operaciones y de las relaciones entre números, y el desarrollo de diferentes técnicas de cálculo y estimación. Dichos planteamientos se enriquecen si, además, se propone trabajar con las magnitudes, las cantidades y sus medidas como base para dar significado y comprender mejor los procesos generales relativos al pensamiento numérico y para ligarlo con el pensamiento métrico. Por ejemplo, para el estudio de los números naturales, se trabaja con el conteo de cantidades discretas y, para el de los números racionales y reales, de la medida de magnitudes y cantidades continuas.

### **3.2.2.El pensamiento espacial y los sistemas geométricos:**

El pensamiento espacial, es entendido como "... el conjunto de los procesos cognitivos mediante los cuales se construyen y se manipulan las representaciones mentales de los objetos del espacio, las relaciones entre ellos, sus transformaciones, y sus diversas traducciones o representaciones materiales" contempla las actuaciones del sujeto en todas sus dimensiones y relaciones espaciales para interactuar de diversas maneras con los objetos situados en el espacio, desarrollar variadas representaciones y, a través de la coordinación entre ellas, hacer acercamientos conceptuales que favorezcan la creación y manipulación de nuevas representaciones mentales. Esto requiere del estudio de conceptos y propiedades de los objetos en el espacio físico y de los conceptos y propiedades del

espacio geométrico en relación con los movimientos del propio cuerpo y las coordinaciones entre ellos y con los distintos órganos de los sentidos.

### **3.2.3. El pensamiento métrico y los sistemas métricos o de medidas:**

Los conceptos y procedimientos propios de este pensamiento hacen referencia a la comprensión general que tiene una persona sobre las magnitudes y las cantidades, su medición y el uso flexible de los sistemas métricos o de medidas en diferentes situaciones. En los Lineamientos Curriculares se especifican conceptos y procedimientos relacionados con este tipo de pensamiento, como: La construcción de los conceptos de cada magnitud; La comprensión de los procesos de conservación de magnitudes; La estimación de la medida de cantidades de distintas magnitudes y los aspectos del proceso de "capturar lo continuo con lo discreto"; La apreciación del rango de las magnitudes; La selección de unidades de medida, de patrones y de instrumentos y procesos de medición; La diferencia entre la unidad y los patrones de medición; La asignación numérica; El papel del trasfondo social de la medición; El pensamiento aleatorio y los sistemas de datos.

### **3.2.4. El pensamiento aleatorio o probabilístico y el variacional:**

Este pensamiento, llamado también probabilístico o estocástico, ayuda a tomar decisiones en situaciones de incertidumbre, de azar, de riesgo o de ambigüedad por falta de información confiable, en las que no es posible predecir con seguridad lo que va a pasar. El pensamiento aleatorio se apoya directamente en conceptos y procedimientos de la teoría de probabilidades y de la estadística inferencial, e indirectamente en la estadística descriptiva y en la combinatoria. Ayuda a buscar soluciones razonables a problemas en los que no hay

una solución clara y segura, abordándolos con un espíritu de exploración y de investigación mediante la construcción de modelos de fenómenos físicos, sociales o de juegos de azar y la utilización de estrategias como la exploración de sistemas de datos, la simulación de experimentos y la realización de conteos.

### 3.2.5. El pensamiento variacional y los sistemas algebraicos y analíticos

Este pensamiento tiene que ver con el reconocimiento, la percepción, la identificación y la caracterización de la variación y el cambio en diferentes contextos, así como con su descripción, modelación y representación en distintos sistemas o registros simbólicos, ya sean verbales, icónicos, gráficos o algebraicos. Uno de los propósitos de cultivar el pensamiento variacional es construir desde la Educación Básica Primaria distintos caminos y acercamientos significativos para la comprensión y uso de los conceptos y procedimientos de las funciones y sus sistemas analíticos, para el aprendizaje con sentido del cálculo numérico y algebraico y, en la Educación Media, del cálculo diferencial e integral. Este pensamiento cumple un papel preponderante en la resolución de problemas sustentados en el estudio de la variación y el cambio, y en la modelación de procesos de la vida cotidiana, las ciencias naturales y sociales y las matemáticas mismas.

Los cinco tipos de pensamiento descritos anteriormente tienen elementos conceptuales comunes que permiten el diseño de situaciones de aprendizaje –y en particular de situaciones problema– que integren los diferentes pensamientos y que, a la vez, posibilitan que los procesos de aprendizaje de las matemáticas se den a partir de la construcción de formas generales y articuladas de esos mismos tipos de pensamiento matemático

El sistema de medición competencias matemáticas, está conformado por un banco de doscientas preguntas o ítems de selección múltiple con única respuesta, “por ser uno de los más utilizados universalmente para formular ítems en las evaluaciones educativas externas (pruebas objetivas), de carácter masivo, especialmente por la facilidad de su aplicación y calificación” (ICFES, 2009). Los ítems relacionan los pensamientos con las competencias, además pueden estar direccionadas a una o varias temáticas, estándares, ideas o problemas relacionados con los lineamientos curriculares y los estándares básicos propuestos por el Ministerio de Educación Nacional. Los estándares pueden ser revisados en el documento “Estándares básicos de competencias matemáticas”, establecido por el Ministerio de Educación Nacional

## 4. Sistema de medición de competencias matemáticas: Estructura y funcionamiento

El sistema de medición de competencias matemáticas es un aplicativo que tiene como objetivos principales:

- ✓ Diagnosticar cuantitativamente el desempeño en matemáticas de los estudiantes de grados escolares 9º y 11º.
- ✓ Pronosticar cuantitativa y cualitativamente las dificultades en desarrollo de pensamientos matemáticos de los estudiantes, con base en la interpretación de su desempeño en la prueba de matemáticas.
- ✓ Orientar cualitativamente la intervención en clase de las habilidades en matemáticas de los estudiantes, a través del informe sobre los resultados obtenidos por grupo, institución educativa y municipio.

El sistema de medición de competencias matemáticas se diseñó según los lineamientos curriculares que el MEN ha trazado para los pensamientos matemáticos (Está desarrollado como aplicativo web en php y usa como motor de base datos MySQL). El aplicativo dispone de una propuesta de intervención en el aula. Igualmente, posibilita que el diseño de estrategias de intervención tenga como punto de partida información confiable obtenida en tiempo real para los grupos medidos. Así el docente podrá conocer el desempeño del grupo en cada pensamiento, podrá trabajar estrategias en sus cursos para contribuir en el desarrollo de las competencias no alcanzadas contando con la posibilidad de programar evaluaciones periódicas que le permitan conocer si éstas fueron efectivas en términos del desempeño del grupo en el pensamiento matemático trabajado durante un período. El aplicativo permite medir-intervenir-medir, en pro de lograr un mejor desempeño de los estudiantes en matemáticas.

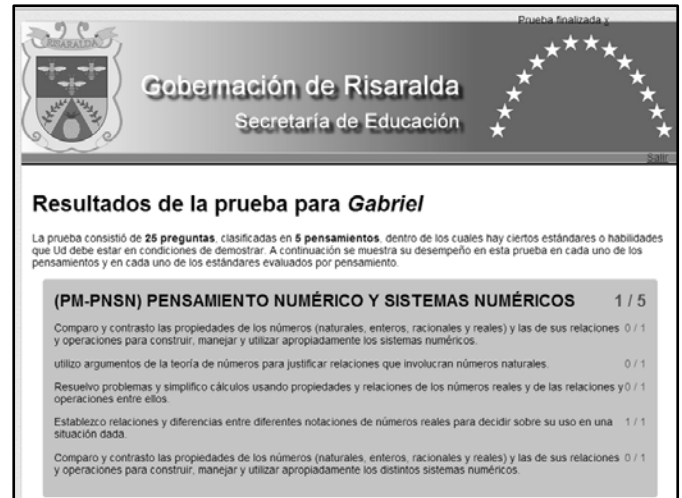


Figura.2 Interfaz Reporte para estudiante

Cuando el estudiante ha dado respuesta a las preguntas, obtiene de manera instantánea sus resultados, en número de aciertos por pensamiento, señalando los estándares específicos donde hubo o no acierto. En el ejemplo de la figura 2, se observa que el estudiante “Gabriel” sólo respondió acertadamente a una de las cinco preguntas formuladas para medir los estándares del pensamiento numérico. (Ver figura 2)

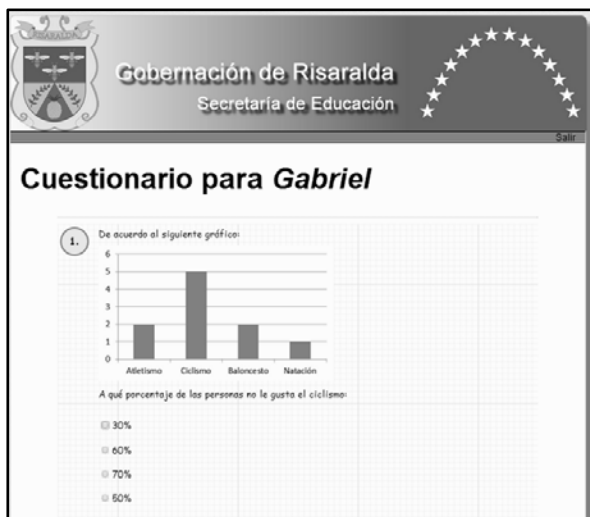


Figura.1 Interfaz de cuestionario para estudiante

En la fig.1 se muestra la interfaz que aparece cuando el sistema identifica el usuario “estudiante” y le entrega el cuestionario. El aplicativo cuenta con un cuestionario pre-cargado de 25 preguntas que cubren de manera uniforme los 5 pensamientos matemáticos evaluados.

<input type="checkbox"/>	Pensamiento	Estándar	Resumen	Fecha de Creación	Ver
<input type="checkbox"/>	PENSAMIENTO ALEATORIO Y SISTEMAS DE DATOS	Resuelvo y planteo problemas usando conceptos bás...	Para representar un curso se debe nombrar un grupo de tres estudiantes. Se lanzan como candidatos ...	2013-07-11 02:10:10	Ver
<input checked="" type="checkbox"/>	PENSAMIENTO ALEATORIO Y SISTEMAS DE DATOS	Interpreto nociones básicas relacionadas con el m...	Responda la pregunta de acuerdo al siguiente ...	2013-07-11 02:44:58	Ver
<input type="checkbox"/>	PENSAMIENTO ALEATORIO Y SISTEMAS DE DATOS	Describo tendencias que se observan en conjuntos d...	La tabla muestra una distribución de frecuencias de salarios semanales en dólares de ...	2013-07-11 05:22:34	Ver
<input type="checkbox"/>	PENSAMIENTO ALEATORIO Y SISTEMAS DE DATOS	Resuelvo y planteo problemas usando conceptos bás...	La oficina de control de calidad de una empresa entregó el siguiente reporte a la ...	2013-07-11 09:58:59	Ver
<input type="checkbox"/>	PENSAMIENTO ALEATORIO Y SISTEMAS DE DATOS	Resuelvo y planteo problemas usando conceptos bás...	Cuál es la cantidad de finales distintas que se pueden jugar en el campeonato de ...	2013-07-11 10:09:16	Ver
<input type="checkbox"/>	PENSAMIENTO ESPACIAL Y SISTEMAS GEOMÉTRICOS	Describo y modeló fenómenos periódicos del mundo...	La figura representa la vista frontal de una casa: [img=0c39b6e8efb5ec1bf91eba4c168a8592c0] ADEC es un ...	2013-07-11 01:42:04	Ver
<input type="checkbox"/>	PENSAMIENTO ESPACIAL Y SISTEMAS GEOMÉTRICOS	Resuelvo problemas en los que se usen las...	Un radar registra un objeto volador no identificado. El objeto se desliza describiendo una...	2013-07-11 01:45:00	Ver

Fig.3 Vista parcial del banco de preguntas por pensamiento matemático

El aplicativo dispone de un banco de preguntas que pueden ser seleccionadas por los profesores para conformar

cuestionarios que le permitan evaluar ya sea el desarrollo de competencias que tienen los estudiantes o bien el aprendizaje de los estudiantes durante el transcurso del periodo académico. (Ver figura 3).



Fig.4 Interfaz del profesor para crear preguntas o seleccionaras

Utilizando el usuario “profesor” se posibilita la opción “crear” preguntas que se agruparán luego en forma de cuestionarios (Ver figura 4). Estas preguntas pueden contener un número variable de respuestas, imágenes, tablas y otros componentes HTML<sup>12</sup>, así como fórmulas matemáticas escritas en lenguaje LaTeX<sup>13</sup>. Luego, el usuario que se ha identificado ante el sistema como administrador, puede subir la información de los estudiantes, la Institución educativa y el programa académico en la pestaña Archivos. Para subir la información a la base de datos se usa un archivo de extensión csv<sup>14</sup>.

<sup>12</sup>HTML: siglas de *HyperTextMarkupLanguage* («lenguaje de marcado hipertextual»), hace referencia al lenguaje de marcado para la elaboración de páginas web

<sup>13</sup> LATEX: es un sistema de composición de textos, orientado especialmente a la creación de libros, documentos científicos y técnicos que contengan fórmulas matemáticas.

<sup>14</sup> CSV: los archivos (del inglés *comma-separated values*) son un tipo de documento en formato abierto sencillo para representar datos en forma de tabla, en las que las columnas se separan por comas

MUNICIPIO	COLEGIO	TD	Pensamiento Numérico y Sistemas Numéricos	
			(Puntos máx. 5)	(Porcentaje)
Apia	INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAGRADA FAMILIA	T.I.	1	20,00%
Apia	INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAGRADA FAMILIA	T.I.	2	40,00%
Apia	INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAGRADA FAMILIA	T.I.	1	20,00%
Apia	INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAGRADA FAMILIA	T.I.	3	60,00%
Apia	INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAGRADA FAMILIA	T.I.	1	20,00%
	<b>Total INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAGRADA FAMILIA</b>		<b>8</b>	
La Celia	LICEO DE OCCIDENTE	C.C.	1	20,00%
La Celia	LICEO DE OCCIDENTE	C.C.	2	40,00%
La Celia	LICEO DE OCCIDENTE	C.C.	2	40,00%
La Celia	LICEO DE OCCIDENTE	C.C.	1	20,00%
La Celia	LICEO DE OCCIDENTE	C.C.	1	20,00%
La Celia	LICEO DE OCCIDENTE	C.C.	1	20,00%
La Celia	LICEO DE OCCIDENTE	C.C.	1	20,00%
La Celia	LICEO DE OCCIDENTE	C.C.	2	40,00%

Fig.5 Interfaz (vista parcial) de reporte de resultados

El usuario de reportes puede obtener también el reporte consolidado del grupo evaluado con período académico, grupo, municipio, documento de identidad, primer apellido, segundo apellido y desempeño en cada uno de los pensamientos, según el porcentaje de aciertos. En la figura 5, se observa una vista parcial de los resultados obtenidos en la aplicación de la prueba, se alcanza a visualizar el municipio, la institución educativa y los resultados para pensamientos numérico y espacial. Cada una de las columnas coloreadas almacena información sobre el rendimiento de los estudiantes en cada uno de los cinco tipos de pensamientos evaluados por la prueba. Esta es la escala mediante la cual deben ser interpretados los resultados: *Color rojo*: Indica desempeños deficientes y está asociado a un nivel de aciertos en cada pensamiento que va desde 0 hasta 2 preguntas contestadas de manera correcta. Esto equivale en términos porcentuales a un 40% o menos de aciertos en el componente; *Color verde*: Indica un nivel de desempeño aceptable y se asocia a un porcentaje de aciertos que va desde el 40% hasta el 60% inclusive. Para una prueba con cinco ítems por pensamiento corresponde a 3 respuestas acertadas; *Color azul*: Representa un nivel de desempeño sobresaliente en la prueba, equivale a un porcentaje de aciertos que va desde el 60% hasta al 80% inclusive. Esto se asocia a cuatro respuestas acertadas para una prueba de cinco preguntas por pensamiento; *Color gris*: Representa un

nivel de desempeño excelente y equivale a un porcentaje de aciertos que va desde el 80% al 100% inclusive. Esto se corresponde con cinco preguntas acertadas para una prueba con cinco ítems por pensamiento.



Fig.6 Interfaz (vista parcial) de reporte de resultados

Para facilitar aún más la comprensión de los resultados de la prueba de matemática, se dispone de resultados gráficos (Ver figura 6) para cada pensamiento y para el comparativo del desempeño entre pensamientos, las barras indican el porcentaje de respuestas acertadas para el grupo de estudiantes evaluados, según se haya establecido un filtro, sea por municipio, institución u otra variable.

## 5. Aplicación y Resultados

Entre los 12 municipios no certificados del departamento de Risaralda, suman 90 las instituciones educativas que atienden una población estudiantil de básica y secundaria, urbana y rural; de ellas hay 45 que tiene estudiantes hasta grado 11°. A partir de esta población se conforma una muestra, no probabilística de 563 estudiantes, que se puede observar en la tabla 3

Tabla 3. Muestra de estudiantes que fueron evaluados

INSTITUCIÓN EDUCATIVA	Total matemáticas
Alfonso López Pumarejo	43
I.E. Mistrató	8
Institución Agrícola la Florida - Sede Liceo Comunal el Español	18
I.E. Francisco José De Caldas	86
I.E. Miracampos	23
I.E. Sagrada Familia	5
I.E. Técnico Marillac	21
Instituto Agrícola Marsella	67
Instituto Agrícola Pedro Uribe Mejía	7
Instituto Agropecuario Veracruz	55
Instituto Tecnológico De Santa Rosa	88
Institución Agrícola Alto Cauca	8
I.E. La Virginia	28
Liceo de Occidente	37
Nuestra Señora del Rosario	69
<b>Total general</b>	<b>563</b>

A continuación se presenta un ranking de las instituciones educativas; según los resultados obtenidos en la prueba de competencias matemáticas, por parte de los (563) estudiantes de grado 11° que fueron valorados. El análisis se realiza para los pensamientos numérico y aleatorio, en razón al espacio disponible en el presente artículo.

*Pensamiento Numérico y Sistemas Numéricos:* Los resultados obtenidos por los 563 estudiantes valorados, según la escala utilizada para la interpretación, indican un nivel de desarrollo deficiente en este pensamiento para las instituciones educativas que participaron, excepto por la institución educativa Marillac que presenta un 42% de aciertos, sin embargo alcanza solo el nivel Aceptable. Mientras que el menor número de aciertos (15%) fue para el Instituto Agrícola Alto Cauca. Estos resultados invitan a reflexionar sobre las variables que marcan la diferencia en el desempeño de los estudiantes de las instituciones y la estrategia para desarrollar los estándares asociados a este pensamiento. Como por ejemplo: (Ver figura 7),

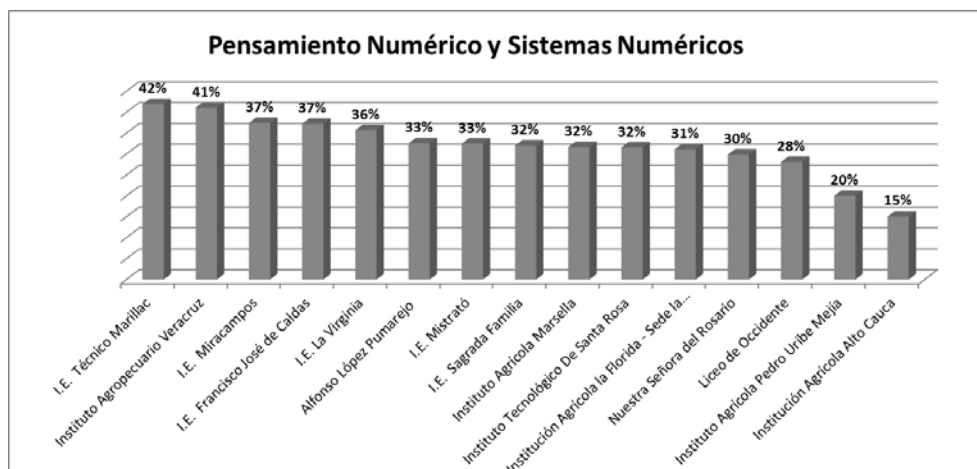


Fig.7 Resultados por instituciones educativas para pensamiento numérico

- Analizar representaciones decimales de los números reales para diferenciar entre racionales e irracionales.
- Reconocer la densidad e incompletitud de los números racionales a través de métodos numéricos, geométricos y algebraicos.
- Comparar y contraste las propiedades de los números (naturales, enteros, racionales y reales) y las de sus relaciones y operaciones para construir, manejar y utilizar apropiadamente los distintos sistemas numéricos.
- Utilizar argumentos de la teoría de números para justificar relaciones que involucran números naturales.
- Establecer relaciones y diferencias entre diferentes notaciones de números reales para decidir sobre su uso en una situación dada.

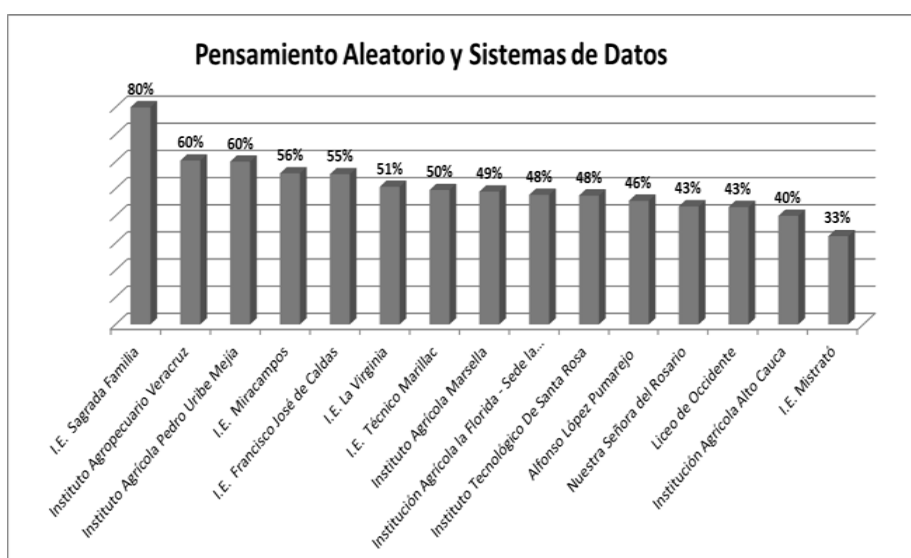


Figura 8. Resultados por instituciones educativas para pensamiento Aleatorio

*Pensamiento Aleatorio y Sistemas de Datos:* Los resultados obtenidos por los 563 estudiantes valorados (Ver fig.8), según la escala utilizada para la

interpretación, indican un nivel de desarrollo sobresaliente para la institución educativa I. Sagrada Familia con un porcentaje de aciertos (80%). Las demás

Instituciones están en nivel aceptable, excepto el Instituto Educativo Mistrato (33%) de aciertos. Estos resultados invitan a reflexionar sobre las variables que marcan la diferencia en el desempeño de los estudiantes de las instituciones y la estrategia para desarrollar los estándares asociados a este pensamiento. Como por ejemplo:

- Interpretar y comparar resultados de estudios con información estadística provenientes de medios de comunicación.
- Diseñar experimentos aleatorios (de las ciencias físicas, naturales o sociales) para estudiar un problema o pregunta.
- Describir tendencias que se observan en conjuntos de variables relacionadas.
- Usar comprensivamente algunas medidas de centralización, localización, dispersión y correlación (percentiles, cuartiles, centralidad, distancia, rango, varianza, covarianza y normalidad).
- Interpretar conceptos de probabilidad condicional e independencia de eventos.

Esta información, al igual que los resultados del desempeño al interior tanto de las instituciones como de los municipios, entre otras, está en manos de la secretaria de educación de Risaralda, quien con base en ella y vinculando a los indicadores de la Subdirección de Calidad y Planeamiento Educativo continua trabajando en el mejoramiento de la calidad académica con base en el desarrollo del pensamiento matemático.

## **6. Contribución del sistema al mejoramiento del rendimiento académico previo al ingreso a educación superior**

El sistema de medición de competencias matemáticas ha contribuido al mejoramiento del desempeño académico de los estudiantes porque a partir de su uso se ha logrado:

- ✓ Diseñar planes de acompañamiento para el desarrollo adecuado de competencias matemáticas más acorde a las necesidades específicas de los estudiantes.
- ✓ Realizar monitoreo continuo al desarrollo de competencias de los estudiantes en la educación básica y media, por tratarse de un sistema en línea.
- ✓ Fortalecer las herramientas informáticas institucionales de la secretaria de educación al disponer de una plataforma a partir de la cual se pueden generar otras pruebas para medir competencias en áreas disciplinares que sean del interés institucional.
- ✓ Mejorar el rendimiento académico de los estudiantes evaluados e intervenidos.
- ✓ Fortalecer la labor conjunta entre la educación media y la superior en búsqueda de mejoramiento de la calidad académica desde niveles escolares previos a la educación superior.
- ✓ Modernizar los procesos pedagógicos como producto de la necesidad de usar nuevas estrategias de enseñanza aprendizaje tendientes a la formación por competencias.
- ✓ Potenciar la investigación y ampliar la producción intelectual al disponer de información confiable y en tiempo real.
- ✓ Fortalecer la cultura del uso de la información para trazar políticas claras de intervención.

## **7. Referencias**

- Carvajal, y otros. (2009), Estrategias para la permanencia y graduación. Postergraph. Colombia
- Decreto 1290 de 2009, Ministerio de Educación Nacional
- Instituto colombiano para el Fomento a la Educación Superior, Manual para la construcción de ítems tipo selección de respuesta, Bogotá, 2009
- Ministerio de Educación Nacional, Ley 715 de 2001, Capítulo II
- Ministerio de Educación Nacional, Serie Lineamientos curriculares, , Bogotá, 1998



## PRÁCTICAS DE INTEGRACIÓN PARA DISMINUIR EL ABANDONO ESTUDIANTIL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Línea Temática: Prácticas para la reducción del Abandono (integración).

CAMPILLO Labrandero, Magda<sup>1</sup>

MARTÍNEZ Guerrero, José<sup>2</sup>

LEÓN Manffer, Rosa Margarita<sup>3</sup>

Dirección General de Evaluación Educativa /UNAM - MEXICO

Correo electrónico: mcl@unam.mx

**Resumen.** El abandono escolar en la educación superior se ha convertido en un tema de alcance mundial. Con más frecuencia los países comparten en foros internacionales preocupaciones y acciones para enfrentar los retos institucionales que permitan atender y retener a una población estudiantil diversa en su preparación y en sus características socio-demográficas. Aun cuando hay más conocimiento sobre las causas y la naturaleza de la deserción escolar y mayor conciencia de sus consecuencias negativas (Kuh, Kinzie, Schuh, & Whitt, 2005; Braxton, Hirschy, McClendon, 2004, de Vries, León, Romero & Hernández, 2011; Vera, Ramos, Sotelo, Echeverría & Serrano, 2012), sigue existiendo una brecha entre la teoría y las formas para realizar intervenciones integrales a fin de prevenir de manera eficiente y duradera el abandono (Seidman, 2012). En la literatura proliferan ejemplos de acciones de cómo atender el problema del abandono, sin embargo, muchas de estas prácticas no están respaldadas por evidencias rigurosas de su efectividad, por lo que es difícil medir su éxito. El propósito de este trabajo es presentar una síntesis de las principales prácticas de integración de los nuevos estudiantes, para disminuir el abandono y mejorar la retención escolar en la educación superior. Se realizó una búsqueda sistemática de publicaciones en la literatura internacional, se consultaron materiales en revistas indexadas así como informes de instituciones de educación superior. Se encontró que las prácticas de integración más frecuentes se pueden clasificar en tres grandes grupos: 1) orientación a los nuevos estudiantes (seminarios de primer año y talleres de inducción), 2) asesorías académicas (mentorías, tutorías, instrucción suplementaria, “counseling” o sesiones de consejo educacional) y 3) atención a los alumnos con preparación deficiente (educación remedial o del desarrollo, cursos de nivelación, cursos propedéuticos). Las prácticas más exitosas están fundamentadas en un marco teórico concreto o en investigaciones empíricas, tienen objetivos claros, obedecen a las necesidades de la institución, tienen una descripción detallada y precisa de la intervención, presentan evidencias de su efectividad y se realizan de manera sistemática. En la literatura se recomienda que la evaluación se planeé cuidadosamente, de preferencia, desde la concepción de la práctica y se siga una metodología rigurosa (Institute of Education Sciences, 2003). Se discute cómo en América Latina falta difundir y publicar las acciones que se llevan a cabo para disminuir el abandono, así como empezar a generar evidencias empíricas de la efectividad de estos esfuerzos. Este trabajo será de utilidad como un marco de referencia orientativo para las instituciones participantes en el proyecto ALFA-GUIA.

**Descriptor o Palabras Clave:** Prácticas de integración, Abandono escolar, Retención, Educación superior.

<sup>1</sup> Subdirectora de Trayectoria Escolar de la Dirección General de Evaluación Educativa (DGEE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). <sup>2</sup> Subdirector de Exámenes de la DGEE en la UNAM. <sup>3</sup> Docente de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

## 1. Introducción

El abandono escolar en la educación superior se ha convertido en un tema de alcance mundial. Con más frecuencia los países comparten en foros internacionales preocupaciones y acciones para enfrentar los retos institucionales que permitan atender y retener a una población estudiantil diversa en su preparación y en sus características socio-demográficas.

Aun cuando hay más conocimiento sobre las causas y la naturaleza de la deserción escolar y mayor conciencia de sus consecuencias negativas (Kuh, Kinzie, Schuh & Whitt, 2005; Braxton, Hirschy, McClendon, 2004, de Vries, León, Romero & Hernández, 2011; Vera, Ramos, Sotelo, Echeverría & Serrano, 2012), sigue existiendo una brecha entre la teoría y las formas para realizar intervenciones integrales a fin de prevenir de manera eficiente y duradera el abandono (Seidman, 2012). En la literatura proliferan ejemplos de acciones de cómo atender el problema del abandono, sin embargo, muchas de estas prácticas no están respaldadas por evidencias rigurosas de su efectividad, por lo que es difícil medir su éxito.

En Estados Unidos el fenómeno del abandono escolar en la educación superior ha sido, por más de treinta 30 años, uno de los temas de mayor estudio. Existen asociaciones nacionales, revistas y congresos anuales que tienen como fin la investigación, la teoría y la práctica vinculada a acciones específicas para aumentar la retención y disminuir el abandono en la educación superior. Por ejemplo, el Centro Nacional de la Experiencia del Primer Año y de Alumnos en Transición (The National Resource Center for the First Year Experience and Students in Transition, <http://www.sc.edu/fye/>) se dedica a fortalecer intervenciones integrales dirigidas a los alumnos del primer año y el Instituto por la Excelencia en la Licenciatura, John N. Gardner (Institute for Excellence in

Undergraduate Education, <http://www.firstyear.org/>) a coordinar esfuerzos para mejorar la experiencia de la licenciatura. Estos centros han hecho una labor muy importante para inculcar una cultura de la evaluación y difundir intervenciones respaldadas por evidencias empíricas.

En América Latina el desarrollo de acciones para conocer y atender el abandono escolar es todavía incipiente (IESALC/UNESCO, 2006) y aunque se realizan intervenciones interesantes, tal y como se ha podido constatar en I y II CLABES, muchos de estos esfuerzos no se publican y en muchos casos carecen de evidencias de sus logros.

Entre las principales prácticas para mejorar la retención escolar y disminuir el abandono están aquellas relacionadas con la integración de los nuevos estudiantes a la educación superior. El propósito de este trabajo es presentar una síntesis de las principales prácticas de integración; se describen las características más generales de cada tipo de práctica, se listan los elementos que las hacen exitosas, se dan algunas recomendaciones de cómo instrumentarlas y se presentan evidencias sobre su efectividad.

## 2. Método

Se realizó una búsqueda sistemática de publicaciones en la literatura internacional. Se consultaron materiales en revistas indexadas y arbitradas, así como libros, evaluaciones e informes publicados por instituciones de educación superior y por organismos internacionales.

Se revisaron las siguientes bases de datos: Academic Search Complete, Education Full Text, Education Research, ERIC y SciELO. Los descriptores de búsqueda hicieron referencia al tipo de alumno (de primer año, de alto riesgo, no tradicional, con deficiencias), tipo de práctica (institucionales, de primer año, remediales, habilidades de

estudio, seminarios de primer año, intervenciones en la licenciatura, inducción, estrategias de aprendizaje, mentorías, programas de orientación, programas de retención, integración social y tutorías) e impacto (abandono, persistencia, deserción, retención éxito de los alumnos, desempeño escolar y graduación).

### 3. Resultados

Las prácticas encontradas se clasificaron en tres grandes grupos: 1) orientación a nuevos estudiantes, 2) asesorías académicas y 3) atención a alumnos con preparación deficiente.

#### 3.1 Orientación a nuevos estudiantes

Entre las prácticas más comunes de orientación a los nuevos estudiantes destacan los seminarios de primer año, también conocidos como talleres de inducción.

En una encuesta reciente en la que participaron 263 universidades norteamericanas, más del 90% de estas instituciones reportó tener programas para alumnos de primer año, diseñados específicamente con el fin de favorecer la permanencia y aumentar el egreso. Nueve de cada diez de estas instituciones dijo que consideraban efectivos este tipo de programas los para mejorar la retención (Noel-Levitz, 2013).

Los seminarios de primer año han sido en Estados Unidos una de las prácticas más estudiada y evaluada en los últimos treinta años. En América Latina las instituciones de educación superior también han desarrollado diversas estrategias de integración.

En la siguiente sección se ofrece un panorama general de los seminarios de primer año, se presenta una definición de los mismos, los tipos que hay, evidencias sobre su efectividad, y algunas recomendaciones para su instrumentación.

#### 3.1.1. ¿Qué son los seminarios de primer año?

Un seminario por definición es un grupo pequeño en el cual los alumnos y sus maestros intercambian ideas e información. Los seminarios de primer año o talleres de inducción ayudan a conocer la institución y aun cuando hay variaciones importantes, la meta principal es ayudar a los estudiantes en su desarrollo académico y social, así como en su transición a la universidad (Hunter & Linder, 2005).

#### 3.1.2 ¿Qué tipos de seminarios de primer año existen?

La gran mayoría de seminarios puede clasificarse en cinco categorías (Hunter & Linder, 2005).

1. Seminarios de orientación general, son los más frecuentes y se centran en técnicas de sobrevivencia y éxito escolar, pueden ser impartidos por maestros, funcionarios o bien por personal involucrado en asuntos estudiantiles. Suelen incluir sesiones informativas sobre instalaciones y servicios institucionales. Generalmente tiene algún tipo de valor curricular.
2. Seminarios académicos que se centran en un tema común a lo largo del curso (por ejemplo: “La Herencia de Occidente en un Contexto Global”) y al mismo tiempo cubren habilidades académicas básicas tales como escritura, razonamiento y pensamiento crítico.
3. Seminarios académicos que pertenecen a una disciplina y que cubren un tema a lo largo del curso (por ejemplo “Consecuencias del Colonialismo”) desde diferentes perspectivas.
4. Seminarios vinculados a una profesión o disciplina, equivalentes a cursos propedéuticos, preparan a los alumnos para las demandas de una profesión o área académica específica como medicina, derecho, química, etc.
5. Seminarios que buscan desarrollar habilidades básicas de estudio.

Los seminarios pueden complementarse con ceremonias de bienvenida, actividades de ambientación y familiarización, fiesta de recibimiento, eventos deportivos y culturales que fomenten la interacción entre alumnos.

### 3.1.3 ¿Qué elementos de los seminarios de primer año han sido exitosos?

Barefoot y Fidler (1996) enumeran las siguientes siete características de los seminarios de primer año que han resultado exitosos:

1) Tienen valor en créditos, 2) se centran en el currículo del primer año, 3) participan en su diseño y enseñanza maestros y expertos en asuntos estudiantiles (orientadores, psicólogos, etc.), 4) la institución capacita a los maestros y personas encargadas de impartir los cursos, 5) los maestros que los imparten reciben algún tipo de reconocimiento o compensación, 6) participan alumnos más avanzados y 7) tienen alguna forma de evaluar su efectividad.

### 3.1.4 ¿Qué evidencias existen de la efectividad de los seminarios de primer año?

Existe diversa evidencia empírica de la efectividad de estos seminarios en la reducción del abandono. Pascarella y Terenzini (2005), revisaron más de cuarenta estudios y encontraron que alumnos que asistieron a estos seminarios tienen entre 5 y 15% más probabilidades de graduarse que aquellos que no asistieron; sin embargo, ninguno de estos estudios controló características de los participantes como calificaciones previas y compromiso escolar, por lo que los autores sugieren que se tomen con cautela estos datos, ya que es posible que en evaluaciones más controladas el efecto sea menor. No obstante, en un estudio con 1,853 estudiantes se compararon participantes a un seminario de primer año con alumnos no participantes, pero con características similares, Schnell y Doetkott (2003), encontraron una mayor retención en el grupo

que asistió al seminario, aun después de cuatro años (51% vs 44%).

También se han encontrado correlaciones entre estos seminarios con el aprendizaje y el compromiso del alumno (Pascarella & Terenzini, 1991 y 2005). En un reciente estudio, Padgett, Keup y Pascarella (2013), encontraron que los seminarios de primer año tienen un efecto en la orientación de los alumnos hacia el aprendizaje, los participantes desarrollaron una mejor capacidad de pensamiento crítico y una mayor motivación intrínseca.

### 3.1.5 ¿Qué elementos deben considerarse para planear un seminario de primer año?

Hunter y Linder (2005), sugieren los siguientes elementos para planear un seminario de primer año:

1. Involucrar a maestros, alumnos, orientadores, psicólogos y administradores en la creación de los seminarios de primer semestre.
2. Anticipar la oposición a los seminarios para planear estrategias que contrarresten las críticas.
3. Diseñar seminarios con metas específicas y congruentes con la misión de la institución y con el compromiso de los alumnos de primer año.
4. Incorporar mecanismos de evaluación desde el diseño de los seminarios.
5. Adaptar los seminarios a las necesidades de los alumnos.
6. Diseñar los seminarios para que tengan algún tipo de valor curricular.
7. Incluir contenidos académicos en los seminarios.
8. Incluir alumnos de años más avanzados en la planeación.
9. Capacitar a los instructores de los seminarios.
10. Dar a los instructores acceso a materiales pertinentes con los contenidos.

11. Planear los seminarios para que a través de su evaluación se vayan adaptando a las necesidades de los alumnos.

### 3.2 Asesorías académicas

Las asesorías académicas constituyen una de las prácticas de integración más usadas en la educación superior. Entre las modalidades más frecuentes están las tutorías, mentorías, y asesorías que imparten los docentes, el personal administrativo o profesional y los alumnos de años más avanzados.

En Estados Unidos estas prácticas están bastante establecidas, de las 263 instituciones norteamericanas de educación superior que en 2013 contestaron el cuestionario de Noel-Levitz (Noel-Levitz, 2013), prácticamente el 100% dijo tener servicios de tutoría; además, en universidades de cuatro años más del 90% de los docentes tiene sesiones individuales con los alumnos y 83% en “colleges” de dos años. Las asesorías a cargo de personal profesional capacitado son frecuentes en alrededor del 70% de las universidades de cuatro años y en 90% de los colleges de dos años. La Asociación Nacional de Asesoría Académica, NACADA (por sus siglas en inglés) publica una revista mensual sobre la investigación, la teoría y la práctica vinculada a la asesoría académica en la educación superior (<http://www.nacada.ksu.edu/Resources/Journal.aspx#sthash.XAfqeTLZ.dpuf>) y organiza un congreso anual para dar a conocer y difundir esta información.

En América Latina las tutorías y mentorías también constituyen una práctica frecuente (ANUIES, 2001; 2005; OCDE, 2006; Romo, A. y Hernández, 2007a y 2007b).

#### 3.2.1. ¿Qué son las asesorías académicas?

La asesoría académica es un proceso sistemático basado en una relación cercana entre el alumno y el asesor que busca ayudar a que el alumno alcance sus metas educativas, profesionales y personales a través de los

recursos institucionales y comunitarios (Winston, Enders & Miller, 1982).

El propósito puede estar relacionado con contenidos curriculares específicos, o bien con otros aspectos generales de la vida universitaria como cuestiones académico-administrativas.

Existen cuatro factores que afectan la estructura, organización y servicios de las asesorías académicas (King & Kerr, 2005):

1. Las características de la institución: tipo (pública, privada), grados que ofrece (licenciatura, maestría y doctorado), programas (técnico, vocacional, profesional) y nivel de selectividad (bajo, intermedio y alto).
2. La población estudiantil que atiende la institución, de particular importancia en instituciones que atienden alumnos con baja preparación académica, diversidad multicultural, primera generación en cursar una carrera, etc.
3. La participación docente, es importante que una institución tenga claro el papel que sus maestros desempeñaran en las asesorías académicas, así como su preparación e interés para llevarlas a cabo.
4. Las características de los programas y las políticas institucionales. La secuencia de los cursos, la complejidad de los requisitos para graduarse, y la estructura de los programas determina la información que deben tener y conocer los asesores.

#### 3.2.2 ¿Qué elementos de los seminarios de las asesorías académicas han sido exitosos?

Principalmente hay cuatro elementos que afectan el éxito de una programa de asesoría: 1) una misión clara y específica que guíe las actividades de asesoría, 2) una persona encargada y responsable directa de los servicios de asesoría o de la coordinación de los mismos, 3) capacitación sistemática para los asesores y 4) el reconocimiento de

esfuerzos ejemplares de los asesores (King & Kerr, 2005).

### 3.2.3 ¿Quiénes las imparten y que tipos de asesorías académicas existen?

Los encargados de proporcionar las asesorías pueden ser: maestros, asesores, psicólogos o consejeros (“counselors”), paraprofesionales y alumnos.

Las tutorías y las mentorías son una modalidad de asesoría académica. Dependiendo la literatura que se consulte se hace referencia a tutores, mentores o asesores (Dvorak, 2001; Piper, 2001; Davis, 2008; Cruz, Chehaybar & Abreu, 2011; Gómez-Collado, 2012). Sin embargo, ya sea que se hable de un tutor, mentor o asesor, en todos los casos, se trata de una figura que es vista como un modelo, un guía, un líder o un facilitador que busca ayudar al alumno en su recorrido durante la universidad.

De acuerdo a las necesidades de los alumnos y al tipo de información que se busque existen diferentes alternativas de asesoría (Teitelbaum, 2000). Si los alumnos requieren información precisa no es necesario tener un asesor, ya que ésta se puede dar de forma impresa, a través de portales en internet en donde se publiquen respuestas a las preguntas más frecuentes y se den los datos de contacto de las instancias o personas que puedan proveer la información. Otra opción es organizar sesiones informativas grupales. Si los alumnos requieren de asesoría más específica referente a qué materias cursar, o bien, relacionadas con sus avances escolar esta información la pueden proporcionar paraprofesionales o alumnos más avanzados. Por último, los docentes, asesores profesionales o alumnos de posgrado son lo que pueden dar respuesta a problemas académicos o dudas vocacionales.

Las tutorías o mentorías entre pares o alumnos son muy frecuentes (Sánchez, 2008), entre éstas destacan los modelos de instrucción suplementaria. La instrucción

suplementaria es un programa de apoyo académico en el que alumnos más avanzados apoyan a los nuevos alumnos. Se diseñó con el fin de reducir el abandono y aumentar el desempeño académico y el egreso.

El modelo tradicional contempla un “instructor-alumno” que ha tenido buenas calificaciones en clases difíciles (matemáticas, física, química, redacción, etc.) y que acompaña a un grupo de nuevos alumnos a lo largo de un curso académico, a través de sesiones adicionales. El “instructor-alumno” entra a las clases y después se reúne en pequeños grupos con los nuevos alumnos para revisar los contenidos. A los “instructores alumnos” se les capacita para que puedan integrar los contenidos de los cursos con efectivas prácticas de aprendizaje y estudio. Estas sesiones permiten el aprendizaje colaborativo y el desarrollo de estrategias de estudio (Martin & Hurley, 2005).

El instructor alumno es un facilitador y mentor, pero no es el maestro, la responsabilidad de la clase recae en el docente. La participación de los alumnos es voluntaria, el número de sesiones semanales varía en función de los contenidos y de la dificultad de los cursos, así como de la disponibilidad de los alumnos. Las sesiones no se califican, pero la asistencia cuenta para la calificación de la asignatura (Martin & Hurley, M, 2005).

Deana Martin, fue la creadora de este sistema en 1974 en el Centro de Aprendizaje para alumnos de la Universidad de Missouri-Kansas, mismo que evolucionó en el Centro de Desarrollo Académico (Center for Academic Development) y que recibe financiamiento del Departamento de Educación de Estados Unidos para difundir la instrucción suplementaria en Estados Unidos y el mundo ([www.umkc.edu/cad/si](http://www.umkc.edu/cad/si)).

### 3.2.4. ¿De qué manera se organizan las asesorías académicas?

Existen siete modelos organizacionales (King & Kerr, 2005):

1. Modelo exclusivo de maestros: se asigna a cada alumno un maestro del programa como asesor académico. Tiene como ventaja que permite la interacción con la planta docente, pero como desventaja que los maestros no necesariamente cuentan con las herramientas para asesorar a los alumnos en temas que no pertenecen a sus áreas de conocimiento.
2. Modelo satelital: existen oficinas de asesoría en las entidades académicas y la responsabilidad se alterna entre asesores y maestros; es más frecuente en universidades grandes. Aunque permite la interacción con la planta docente, tiene la desventaja que los maestros no necesariamente cuentan con las herramientas para asesorar a los alumnos en temas diferentes a sus áreas de conocimiento.
3. Modelo autocontenido: la asesoría se da en una unidad centralizada. La mayor ventaja es que se tiene personal capacitado para trabajar con alumnos pero tiene como desventajas que no fomenta la interacción entre alumnos y maestros.
4. Modelo suplementario: los docentes se encargan de la asesoría pero existe una oficina de asesoría que apoya y capacita a los maestros. Permite la interacción con la planta docente y los maestros reciben capacitación para trabajar con los alumnos.
5. Modelo dividido: los asesores se encargan de los alumnos con mayores dificultades (medio tiempo, no preparados, sin carrera definida) y los docentes del resto. Tiene como ventaja que el personal capacitado y los maestros asesoren a alumnos en las áreas en las que ambos son expertos. A veces se reasignan asesores y esto puede

afectar negativamente al alumno, sobre todo si éste ya ha establecido un vínculo.

6. Modelo dual: los alumnos cuentan con dos tipos de asesores, los docentes que se enfocan al programa académico y el personal de la oficina de asesoría que ayuda con los requisitos académicos generales, trámites y reglamentos. Su mayor virtud es que proporciona los dos tipos de asesoría con las fortalezas de cada una.
7. Modelo de absorción total: los nuevos alumnos pasan primero a una oficina de asesoría y posteriormente se les asigna un docente. Permite que el personal capacitado trabaje primero con los alumnos y luego que los alumnos se relacionen con los docentes. Una desventaja es que los docentes no entran en contacto con los alumnos desde el principio y la posible rotación de asesores.

Los servicios se ofrecen tanto de manera individual como grupal. En cualquier caso es importante que los asesores tengan buenas habilidades de comunicación, que sepan preguntar y puedan remitir a los alumnos a las instancias pertinentes.

### 3.2.5 ¿Qué evidencias existen de la efectividad de las asesorías académicas?

Los modelos de asesoría académica han sido eficientes en la reducción del abandono y aumento de la retención. Pascarella y Terenzini, (2005), revisaron más de 30 artículos y encontraron evidencias a favor. Estos autores citan un artículo de Seidman de 1991 en el que la mitad de los alumnos se asignó a un grupo control y la otra a uno de tratamiento en el que recibieron asesorías antes y después de los proceso de inscripción, sesiones para determinar las clases y horarios, discusiones para involucrarse en la vida social y académica y dos sesiones con el asesor a lo largo del semestre para discutir el avance escolar y el proceso de adaptación. Los resultados mostraron que, en comparación

con el grupo control, 20% más de los estudiantes que participaron en el grupo de tratamiento cursaron el segundo año. Resultados similares se han encontrado en otros estudios que usan una metodología parecida.

Pascarella y Terenzini (2005) también revisaron un grupo de estudios en los que se muestra que existe una relación lineal entre el número de sesiones y las probabilidades de persistir, a mayor número de sesiones más altas las probabilidades, el mayor impacto se da entre seis o siete sesiones, a partir de la octava el efecto disminuye.

En 2000 el UMKC National Center for Supplemental Instruction condujo un estudio nacional en el que participaron 207 instituciones norteamericanas de dos y cuatro años, tanto públicas como privadas, que entre 1982 y 1996 tuvieron instrucción suplementaria. Se analizaron datos de 4,945 cursos y cerca de 500,000 alumnos. Se compararon las calificaciones de los alumnos que habían tenido y no la instrucción suplementaria. Los alumnos que participaron tuvieron calificaciones más altas. Sin embargo, una limitación de este estudio es que no hubo asignación aleatoria de los participantes.

### 3.2.6 ¿Qué elementos deben considerarse para planear un programa de asesorías académicas?

Para llevar a cabo un programa de asesorías académicas Martin y Hurley (2005) sugieren considerar las siguientes recomendaciones:

1. Organizar y brindar la asesoría académica con base a la misión, organización, recursos y necesidades institucionales.
2. Seleccionar el modelo de asesoría más adecuado en función de las necesidades de la institución.
3. Asesorar a los alumnos dentro del marco de referencia de la misión institucional.
4. Desarrollar programas que contemplen la capacitación de los asesores.

5. Evaluar la asesoría, tanto de manera formativa como sumativa.
6. Brindar recompensas a los docentes que participen en la asesoría.
7. Integrar avances tecnológicos en los programas de asesoría.
8. Asegurarse que la asesoría es sensible a las necesidades de la diversa población estudiantil.

### 3.3. Programas o acciones de atención a alumnos con preparación deficiente

La atención a alumnos con deficiencias académicas es otra práctica común en las instituciones de educación superior. La necesidad de ayudar a los alumnos de recién ingreso a adquirir los conocimientos suficientes para enfrentar la carga académica de los cursos universitarios es un reto cada vez más frecuente. Entre las principales acciones sobresalen cursos remediales o del “desarrollo”, talleres de nivelación y clases propedéuticas.

Cerca del 80% de las universidades de Estados Unidos tiene programas diseñados específicamente para alumnos en condiciones de riesgo académico (Noel-Levitz, 2013); además, casi el 100% de las instituciones ofrece programas y servicios de apoyo académico. Asimismo, las universidades cuentan con la Asociación Nacional de la Educación del Desarrollo, NADE, por sus siglas en inglés (<http://www.nade.net>), quien se encarga de la mejora constante de la teoría y la práctica de la educación para alumnos en situación de riesgo.

En América Latina este tipo de intervenciones también son bastante frecuentes en muchas de las instituciones de educación superior (Martínez-Guerrero, Campillo & Valle, 2012).

### 3.3.1 ¿Qué son los programas de atención a alumnos con preparación deficiente?

NADE, define la educación del desarrollo como un proceso integral que se enfoca en el



desarrollo intelectual, social y emocional de todos los estudiantes, incluye, pero no se limita, tutorías, asesorías académicas, cursos, orientación profesional. Tiene como metas: 1) brindar oportunidades educativas a todos los individuos acordes con sus necesidades, metas y habilidades, 2) mejorar la retención, 3) diagnosticar la preparación académica para colocar a los alumnos en los cursos adecuados y 4) desarrollar las habilidades y las actitudes necesarias para que los alumnos logren sus metas académicas, profesionales y de vida (NADE, 2013). NADE parte de una visión integral en la que los alumnos deben “desarrollar” sus habilidades personales y académicas para aprender.

### 3.3.2 ¿Qué tipos de acciones de atención a alumnos con preparación deficiente existen?

Las intervenciones dirigidas a estudiantes con deficiencias académicas van desde tutorías informales a programas formales e integrales que incluyen diagnósticos y evaluaciones del aprendizaje, orientaciones académicas, cursos remediales, instrucción individualizada y tutorías (Boylan, Bonham & White, 1999).

Una típica modalidad es un curso denominado remedial o de nivelación, en el que generalmente los contenidos están por abajo del curso regular y, que de manera más paulatina e introductoria, los docentes buscan complementar las deficiencias entre los aprendizajes del bachillerato y las demandas de la universidad. Entre los contenidos curriculares más frecuentes se incluyen cursos de aritmética básica o álgebra, redacción, lectura y técnicas de estudio (Boylan, Bonham & White, 1999).

### 3.3.3 ¿Qué tipo de evidencias existen de la efectividad de los programas de atención a alumnos con preparación deficiente?

El mayor reto para comparar la efectividad de este tipo de intervenciones radica en la heterogeneidad de las mismas, debido a que

varía en sus contenidos, estructura, duración y número de participantes. Aún así, en la revisión de la literatura que hicieron Pascarella y Terenzini, (2005) encontraron que la evidencia consistentemente sugiere efectos positivos en el desempeño escolar y en la retención. También encontraron que este tipo de cursos tiene efectos en el egreso.

En un estudio más reciente, Bettinger y Long (2009) examinaron en una muestra de aproximadamente 28,000 estudiantes el efecto de los cursos remediales y encontraron que los participantes a estos programas, en comparación con otros alumnos con desempeño y condiciones socioculturales parecidas, aumentaron sus probabilidades de permanecer en la universidad y de completar la carrera.

### 3.3.4 ¿Qué elementos deben considerarse para planear programas de atención a alumnos con preparación deficiente?

Higbee (2005) describe las siguientes recomendaciones como elementos que deben considerarse en el desarrollo de programas de atención a alumnos con preparación deficiente:

1. Partir de la base de que hay alumnos de primer año que no están bien preparados en áreas académicas específicas.
2. Valorar la diversidad y los recursos que los alumnos de primer año tienen para su propio aprendizaje.
3. Enfatizar el desarrollo de fortalezas y no adoptar un modelo de compensación de deficiencias.
4. Enfatizar las transferencias de habilidades en diversas tareas y actividades de aprendizaje.
5. Involucrar activamente a los alumnos en sus procesos de aprendizaje.
6. Considerar aspectos afectivos y cognitivos en los procesos de aprendizaje.
7. Adaptar los cursos a la misión y metas institucionales.

8. Brindar apoyos académicos que promuevan el aprendizaje en todos los alumnos de la institución.
9. Crear programas de colaboración que faciliten la transición del bachillerato a la universidad.
10. Desarrollar un enfoque integral que permita valorar y evaluar la efectividad de estos programas.

#### 4. Conclusiones y discusión

De la literatura revisada sobre prácticas de integración se puede concluir que:

- Entre las principales prácticas para mejorar la retención escolar y disminuir el abandono están aquellas acciones relacionadas con la integración de los nuevos estudiantes a la educación superior.
- Las prácticas de integración más representativas se pueden agrupar en tres categorías: 1) orientación a nuevos estudiantes, 2) asesorías académicas y 3) atención a alumnos con preparación deficiente.
- En Estados Unidos se tiene una experiencia de más de treinta años realizando programas y acciones para disminuir el abandono y aumentar la retención, existen asociaciones nacionales que se dedican a la investigación, la teoría y la práctica vinculada a estrategias para disminuir el abandono, lo que ha fomentado una cultura de la evaluación y muchas de las intervenciones se acompañan de metodologías rigurosas para medir su efectividad.
- En América Latina falta difundir y publicar las acciones que se llevan a cabo para disminuir el abandono, así como empezar a generar evidencias empíricas de la efectividad de estos esfuerzos. También es necesario que las intervenciones que se diseñen cumplan con ciertos criterios de calidad.

En resumen, una práctica exitosa está fundamentada en un marco teórico concreto o en investigaciones previas, tiene objetivos claros, obedece a las necesidades de la institución, con una descripción detallada y presenta evidencias de su efectividad (Campillo, Martínez-Guerrero, Rojo & Valle, 2012). La Academia de Educación Superior inglesa publicó recientemente un compendio en dos volúmenes en los que se desglosan un conjunto de prácticas educativas para reducir el abandono (The Higher Education Academy, 2012, 2013). De cada práctica se describe cada uno de los elementos anteriores, dándole al lector una visión completa y general de la práctica y de su eficiencia. Este tipo de publicaciones son de gran utilidad para ayudar a las instituciones de educación superior a seleccionar posibles intervenciones de calidad.

Actualmente, además de enfatizar la necesidad de escoger prácticas educativas respaldadas por evidencia rigurosa, la atención también está en estudiar los factores relacionados con una implementación exitosa (Fixsen et al, 2005). Un modelo integral para desarrollar una práctica educativa debe cumplir con lo siguiente (Campillo, Martínez-Guerrero & Valle, 2012): un compromiso y diagnóstico institucional, contar con una práctica educativa ya probada, involucrar a los grupos de interés (alumnos, docentes, funcionarios y personal de la institución) en el proyecto, adaptar la práctica a la institución e implementarla, evaluar la operación y resultados y establecer un proceso de evaluación continua. Dada la importancia de tener evidencias, en la literatura se recomienda que la evaluación se planeé cuidadosamente, de preferencia, desde la concepción de la práctica y que cumpla con una metodología rigurosa (Institute of Education Sciences, 2003).

Se espera que este trabajo sirva como un marco de referencia orientativo para las

instituciones participantes en el proyecto ALFA-GUIA.

## Referencias

- ANUIES. (2001). *Programa institucional de tutorial: Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior*. (2da). Colección Biblioteca de la Educación Superior. Mexico DF: ANUIES.
- ANUIES. (2005). *Acciones de transformación de las universidades públicas mexicanas 1994-2003*. México DF: ANUIES.
- Barefoot, B.O., & Fidler, P.P. (1996). *The 1994 National Survey of Freshman Seminar Programs: Continuing innovations in the collegiate curriculum*. Columbia: University of South Carolina, National Resource Center for the First-Year Experience and Students in Transition.
- Bettinger, E. P., & Long, B. T. (2009). Addressing the needs of under prepared students in higher education: Does college remediation work? *Journal of Human Resources*, 44(3), 736-771.
- Braxton, J., Hirschy, A. & McClendon, S. (2004). *Understanding and reducing college student departure*. ASHE-ERIC Higher Education Report, 30 (3).
- Boylan, H., Bonham, B. & White, S. (1999). Developmental and remedial education in postsecondary education. *New Directions for Higher Education*, 108, 87-101.
- Campillo, M., Martínez-Guerrero, J., Rojo, L. & Valle, R. (2012). *Guía para evaluar prácticas de integración y planificación orientadas a disminuir los índices de abandono o incrementar la retención de los estudiantes en las instituciones de educación superior*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Campillo, M., Martínez-Guerrero, J. & Valle.R. (2012). *Modelos para implementar prácticas educativas en la educación superior*. En J. Arriaga García de Andoáin y otros, II CLABES, Segunda Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior , (pp.426-433). Madrid: E.U.I.T.
- Cruz, G., Chehaybar, E. & Abreu, F. (2011). Tutoría en educación superior: Una revisión analítica de la literatura. *Revista de la Educación Superior*, 40 (157), 189-209.
- Gómez-Collado (2012). La percepción de los estudiantes sobre el Programa de Tutoría Académica. *Convergencia, Revista de Ciencias Sociales*, 58, 209-233.
- Davis, D. (2008). Mentorship and the Socialization of Underrepresented Minorities into the Professariate: Examining Varied Influences. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 16 (3) 278-293.
- Dvorak, J. (2001). The College Tutoring Experience: A Qualitative Study. *Learning Assistance Review*, 6 (2) 33-46.
- De Vries, W., León P., Romero, F.& Hernández, I. (2011) ¿Desertores o decepcionados? Distintas causas para abandonar los estudios universitarios. *Revista de la Educación Superior*, 40(160), 29-50.
- Fixsen, D.L., Naoom, S.F., Blase, K.A., Friedman, R.M. & Wallace, F. (2005). *Implementation research: A synthesis of the Literature*. Tampa, FL: Florida Mental Health Institute, the National Implementation Research Network. Recuperado de: <http://nirn.fpg.unc.edu/sites/nirn.fpg.unc.edu/files/resources/NIRN-MonographFull-01-2005.pdf>
- Higbee, J. (2005). Developmental Education. En L. Upcraft, J. Gardner, & B. Barefoot (Eds.), *Challenging & supporting the first-year student: A handbook for improving the first year of college* (pp. 292-307). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Hunter, M. & Linder, C. (2005). First year-seminars. En L. Upcraft, J. Gardner, & B. Barefoot (Eds.), *Challenging & supporting the first-year student: A handbook for improving the first year of college* (pp. 275-291). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- IESALC/UNESCO, (2006). *Repitencia y deserción universitaria en América Latina*. Santiago, Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo, CINDA.
- Institute of Education Sciences (2003). *Identifying and implementing educational practices supported by rigorous evidence: A user friendly guide*. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- King, M., & Kerr, T. (2005). Academic Advising. En L. Upcraft, J. Gardner, & B. Barefoot (Eds.), *Challenging & supporting the first-year student: A handbook for improving the first year of college* (pp. 320-338). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Kuh, G.D., Kinzie, J., Schuh, J.H., Whitt, E.J. (2005). *Student success in college: Creating conditions that matter*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Martin, D. & Hurley, M. (2005). Supplemental Instruction. En L. Upcraft, J. Gardner, & B. Barefoot (Eds.), *Challenging & supporting the first-year student: A handbook for improving the first year of college* (pp. 308-319). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Martínez-Guerrero, J., Campillo, M. & Valle.R. (2012). *Planificación de las enseñanzas e intervenciones curriculares para disminuir el abandono estudiantil en la educación superior*. En J. Arriaga García de Andoáin y otros, II CLABES, Segunda Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior (pp.359-354). Madrid: E.U.I.T.
- The National Association for Developmental Education, NADE (2013). 2013 Fact Sheet. Recuperado de [http://www.nade.net/site/documents/fact\\_sheet/2013FS%20tlp%20changes.pdf](http://www.nade.net/site/documents/fact_sheet/2013FS%20tlp%20changes.pdf)

- Noel-Levitz (2013). *2013 student retention and college completion practices report for four-year and two year institutions*. Coralville, Iowa: Author. Recuperado de <http://noellefvtz.com/benchmarkreports>.
- Organización para la Cooperación el Desarrollo Económico, OCDE. (2006). *Análisis temático de la educación terciaria. México* Nota del país. Recuperado de [http://ses2.sep.gob.mx/aye/ocde/analisis\\_esp.pdf](http://ses2.sep.gob.mx/aye/ocde/analisis_esp.pdf)
- Pascarella E.T., & Terenzini, P.T. (1991). *How college affects students*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Pascarella E.T., & Terenzini, P.T. (2005). *How college affects students: A third decade of research*. Vol 2. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Padgett, R., Keup, J. & Pascarella, E. (2013). The impact of first-year seminars on college students life-long learning orientations. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 50(2), 33-51.
- Piper, J.(2001). The Silent Benefits of Tutoring. *Learning Assistance Review*, 6 (2) 47-50.
- Romo, A. y Hernández, P. (2007a). Deserción y repitencia en la educación superior en México. En *Repitencia y deserción universitaria en América Latina*. Chile: IELSA, UTALCA, CINDA.
- Romo, A., y Hernández. (2007b). *Estudio sobre retención y deserción en un grupo de instituciones mexicanas de educación superior*, documento presentado en Seminario Internacional de Rezago y Deserción en la Educación Superior, Chile, Universidad de Talca. México: ANUIES.
- Schnell, C. & Doetkott (2003). First year seminars produce long-term impact. *Journal of Student Retention*, 4(4), 377-391.
- Sanchez, C. (2008). *Red de mentoría en entornos universitarios: encuadre y objetivo*. III Jornadas Internacionales de Mentoring y Coaching, Universidad-Empresa. Madrid, España 18-19 de noviembre.
- Seidman, A. (1991). The evaluation of a pre/post admissions/counseling process at a suburban community college: Impact on student satisfaction with the faculty and the institution, retention, and academic performance. *College and University*, 66, 223-232.
- Winston, Jr. R. B., Enders, S. C., & Miller, T. K. (Eds.) (March 1982). *Developmental approaches to academic advising*. New Directions for Student Services, 17.
- Seidman, A. (2012). *College student retention: A formula for success*. 2<sup>nd</sup> Ed. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Publishers.
- Teitelbaum, H. (2000). Anticipating, implementing and adapting to changes in academic advising. In V.N. Gordon, W.R. Habley, & Associates (Eds.), *Academic advising: A comprehensive handbook* (pp. 393-408). San Francisco: Jossey-Bass.
- UMKC Center for Academic Development/National Center for Supplemental Instruction (2000). *Review of the research concerning the effectiveness of SI from the University of Missouri-Kansas City and other institutions from across the United States*. Kansas City, MO: Author.
- Vera, J., Ramos,D., Sotelo, M., Echeverría, S. & Serrano, D. (2012). Factores asociados al rezago en estudiantes de una institución de educación superior en México. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 3(7), 42-57.
- The Higher Education Academy (2012). Compendium of effective practice in higher education retention and success. Recuperado de [http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/what-works-student-etention/What\\_Works\\_Compendium\\_Effective\\_Practice.pdf](http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/what-works-student-etention/What_Works_Compendium_Effective_Practice.pdf)
- Higher Education Academy (2013). Compendium of effective practice in higher education: Volume 2. Recuperado de: [http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/retention/Compendium\\_2\\_rc\\_ja\\_Final.pdf](http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/retention/Compendium_2_rc_ja_Final.pdf)

## REFORZANDO LA APUESTA: SALIMOS AL MEDIO Y MOSTRAMOS QUÉ ES SER ESTUDIANTE UNIVERSITARIO Y QUÉ NECESITAMOS PARA LOGRARLO

Línea temática 2: Prácticas para reducir el abandono: acceso a la educación superior, integración a las instituciones e intervenciones curriculares.

SANDOBAL VERÓN, Valeria C.

MAUREL, María del Carmen

DALFARO; Nidia A.

Universidad Tecnológica Nacional. Facultad Regional Resistencia.

French 414 (H3500CHJ) Resistencia, Chaco, ARGENTINA.

e-mail: ndalfaro@frre.utn.edu.ar – [valeriasandobal@hotmail.com](mailto:valeriasandobal@hotmail.com)

**Resumen.** En relación con las publicaciones presentadas en el Clabes I, donde se mencionan las nuevas estrategias implementadas para afrontar el desgranamiento, blended learning y tutorías; y Clabes II, en el que referimos a una ampliación y profundización tanto en las políticas como en las metodología a implementar desde dos niveles: Nacional desde el Rectorado de la Universidad y Local desde la Facultad Regional Resistencia; en esta oportunidad se presentan los resultados de la acción emprendida en el año 2012 en la línea de acceso e integración de alumnos a las carreras ofrecidas por la Facultad. En este sentido se puede decir que se ha reforzado la apuesta; la institución no conforme con las actividades desarrolladas al interior de la misma, organizó un ciclo de visitas a las escuelas de Nivel Medio de la Zona de influencia. La Facultad Regional Resistencia se viene desarrollando desde el año 2006 diferentes acciones tendientes a la disminución del desgranamiento de los alumnos en los primeros tramos de las carreras. Todas estas acciones, hacia adentro de la institución, es decir, saber cuáles son los motivos que llevan a los alumnos a desgranar en los primeros años, realizar un seguimiento de los ingresantes a través del sistema de acción tutorial, utilizar en el seminario universitario metodologías que promuevan a la autorregulación. Todas iniciativas desarrolladas una vez que el alumno ha elegido la carrera y nuestra facultad. Si bien se han obtenido mejora en los resultados con las acciones antes mencionadas la Facultad inició un camino de articulación con el nivel medio en colaboración con las Direcciones de carrera y la Secretaría de Extensión Universitaria. Se organizaron y ejecutaron bajo el eslogan “la UTN va a las escuelas”, una serie de talleres informativos en los que participaron unos 3.000 alumnos de escuelas secundarias. Los talleres tienen como objetivos: generar un marco propicio para el ingreso y permanencia de los alumnos en la universidad, informar a los estudiantes acerca de las diferentes opciones de carrera que brinda la institución y proporcionar herramientas metodológicas que propicien una mejor inserción académica. Entendemos que estas acciones se enmarcan en la responsabilidad social que le compete a la Universidad, parafraseando a François Vallaey (2007), la institución debe hacer una reflexión sobre sí misma de su accionar en su entorno social, un análisis de su responsabilidad y, sobre todo, de su parte de culpabilidad en los problemas crónicos de la sociedad. Los talleres se centraron en trabajar la autorregulación de los futuros estudiantes universitarios como una habilidad meta cognitiva que puede resultar clave para el éxito o el fracaso académico, según lo consideran algunos autores entre ellos Corral (2003). Si bien no se está en condiciones de afirmar cuánto influye esta habilidad en la definición de las estrategias utilizadas para la apropiación y retención de los contenidos y consecuentemente en

el rendimiento académico, sin embargo los estudiantes que mayor comportamiento autorregulado demuestran obtienen un mejor rendimiento en las diferentes áreas académicas.

Entre los resultados se observa:

- incremento de un 35 % en la cantidad de postulantes a las diferentes carreras que ofrece la institución.
- instauración de las diferentes modalidades de ingreso a las carreras de la FRRe, en nivel medio.
- obtención de un impacto positivo en la vinculación con el medio.
- consolidación de la interacción escuela-universidad con espacios de trabajo conjunto con el fin de formar habilidades requeridas para insertarse en la vida universitaria.

**Descriptor o Palabras Clave:** articulación nivel medio - ingreso y permanencia - herramientas metodológicas - mejor inserción académica

## 1 Introducción

Hace veinte años atrás se afirmaba, casi sin discusión, que todo estudiante que hubiera finalizado la educación media estaba en condiciones de iniciar sus estudios en la universidad. Sin embargo, actualmente, este supuesto ha sido desestimado por un conjunto de razones entre las que se podría destacar el alto porcentaje de deserción de los alumnos en los primeros años de la universidad.

Al revisar las causas de este fenómeno, al que debemos sumarle la dificultad de los alumnos para superar las instancias de ingreso a los estudios superiores, ya sea en universidades públicas o privadas y con sus diferentes modalidades de admisión, encontramos un primer obstáculo, a saber: la ruptura entre los niveles educativos.

Respecto de la transición y posterior adaptación y continuidad de los alumnos en la vida académica de la Universidad, las causas que la dificultan son variadas y múltiples. Nombrar un solo agente responsable de este fenómeno sería, cuanto menos, injusto. La sociedad, la

familia y la escuela –en particular y generalmente considerada- tienen una responsabilidad compartida, desde diferentes lugares y perspectivas, en la formación de este estudiante que encuentra variados inconvenientes en la transición a los estudios superiores.

La convicción de que la educación es inescindible de una democracia madura y de la justicia social, y de que la Universidad debe asumir su compromiso ante la sociedad de no declinar las responsabilidades de un liderazgo en la construcción de una ciudadanía plena y en la producción de conocimiento que contribuya al desarrollo del país, nos obliga a replantear los vínculos con todos los sectores de la comunidad, reimaginar la universidad, revisar y reorientar contenidos y métodos.

Esto sólo es posible mediante la integración del sistema educativo nacional y la acción conjunta de la Escuela Media y la Universidad para detectar y subsanar falencias y apuntalar fortalezas, mediante estrategias innovadoras que hagan eficaz el tránsito escuela- universidad y nuestros jóvenes sean exitosos universitarios.

Con relación al tránsito escuela-universidad Alicia W. de Camilloni (2009) identifica diferentes situaciones referidas a la formación escolar que la dificultan. En este trabajo se abordará las dos que, creemos, son las más significativas. En primer lugar, el déficit que presentan algunos alumnos provenientes del nivel medio respecto de la formación y en el manejo de estrategias cognitivas de orden superior; y, en segundo lugar, el tránsito de una institución a otra esencialmente diferente en cuanto a la responsabilidad que asume el estudiante respecto de la organización del tiempo, la toma de decisiones, el estudio más o menos fragmentado, entre otras características.

Se advierte, en este marco; la importancia y la urgencia de que la escuela media y la universidad trabajen sistemáticamente en el proceso de articulación.

Cabe mencionar que se pretende encuadrar las acciones realizadas y a realizar; en el proyecto recientemente presentado por la Secretaría de Políticas Universitarias: Programa de Articulación entre Universidad y Escuela Secundaria para la Mejora en la Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales. El mismo tiene como objetivo facilitar el tránsito de los alumnos entre los niveles medio y universitario y evitar la deserción en el primer año de las carreras en la Universidad Pública. Resulta fundamental fortalecer el trabajo conjunto de los niveles secundario y universitario. Un trabajo pedagógico internivel e interdisciplinario permitirá desarrollar una visión integral de la formación y promover el desarrollo de competencias transversales que faciliten a los alumnos el traspaso entre niveles educativos.

## 2 Desarrollo

Como parte de las acciones emprendidas para la articulación de la Facultad Regional Resistencia con el nivel medio se realizaron, en primer lugar; reuniones hacia adentro de la institución. Estas reuniones tenían como objetivo establecer las acciones conjuntas entre el Seminario Universitario, la Secretaría de Extensión Universitaria- Área de Difusión, el Sistema de Acción Tutorial y las Direcciones de Carreras. Los aspectos pautados durante estas reuniones fueron: cronograma de visita en las escuelas de la zona de influencia de la facultad, cronograma de entrevistas a graduados y próximos a graduarse que servirán de testimonio, folletería necesaria y movilidad para llevar adelante las actividades.

2.1 *Visitas a las escuelas.* Tienen la modalidad de taller, está dirigido a los alumnos de los dos últimos años del nivel medio. La intención de incluir en estos talleres a los alumnos del año anterior al de graduación está relacionada con que nuestra facultad ofrece turnos del Seminario Universitario durante el año; lo que permite a los postulantes cursar paralelamente su último año de secundario y el ingreso a la carrera universitaria.

Los talleres tienen como objetivos:

- generar un marco propicio para el ingreso y permanencia de los alumnos en la universidad
- informar a los estudiantes acerca de las diferentes opciones de carrera que brinda la institución
- proporcionar herramientas metodológicas que propicien una mejor inserción académica.

2.2. *Entrevistas a graduados.* En cuanto al modo de transmitir y mostrar el ambiente en la universidad, cumplió un rol fundamental las entrevistas realizadas a los graduados que sirven de testimonio y a la vez de motivación para los postulantes.

Para las entrevistas se confeccionó un guión que tiene como ejes principales:

- Los inicios de la carrera. ¿Cómo es ingresar a Ingeniería/Licenciatura....? ¿Cuáles fueron mi miedos?, cuáles mis desafíos? ¿Qué fue lo que más me costó como estudiante?
- Distintos matices de la carreras, sus especialidades, títulos intermedios si tuviera.
- Mi vida como egresado de la carrera. ¿Dónde pude trabajar? en qué áreas? Mis colegas ¿dónde trabajan? Ejemplos con empresas que sean conocidas para los alumnos.
- Posibilidades de trabajo/estudio dentro y fuera de argentina.

Los puntos desarrollados en las entrevistas sirven como acercamiento al postulante, sobre todo en los inicios de la carrera. De alguna manera se sienten identificados con los miedos/incertidumbres que los egresados les cuenta y su estado actual. También, encuentran atractivo en los testimonios la descripción sobre las posibilidades de trabajo/estudio dentro y fuera de argentina. Entendemos teniendo en cuenta el contexto, son cuestiones que pesan al momento de elegir la carrera a seguir.

Es oportuno mencionar, que los materiales en videos elaborados con las entrevistas, se usan en el marco de las visitas, pero también en otras situaciones que lo requieran. Forma parte del repositorio de materiales que

se viene generando en Seminario de Ingreso Universitario.

2.3. *Información oportuna y clara.* Se informa a los estudiantes secundarios (por diferentes medios y en las visitas a las escuelas) sobre las diferentes carrera que ofrece la facultad. De las cuales se comentan qué temas deberían interesarles para seguir cada una de las carreras, qué harán y dónde podrán trabajar cuando se reciban y cuáles son las incumbencias profesionales. Mencionando además, la obligatoriedad de aprobar el Seminario Universitario para poder ingresar a cualquier de ellas. Se hace hincapié en que el seminario universitario tiene como objetivo nivelar los conocimientos que cada uno de los postulantes trae del nivel medio, teniendo en cuenta la diversidad de escuelas de las que provienen los mismos. Como así también, ayudarlos a adecuarse a la vida universitaria, sobre todo a través del Sistema de Acción Tutorial.

En cuanto al Seminario Universitario se les mencionan las materias que deben cursar: Matemática, Física, Comunicación Lingüística e Introducción a las carreras (depende de la carrera en la que se inscribieron, es así que tenemos Introducción a Ingeniería Electromecánica, Introducción a Ingeniería en Sistemas de Información, Introducción a Ingeniería Química e Introducción a Licenciatura en Administración Rural). Mencionándoles en cada caso los principales temas a desarrollar:

- Matemática: Conjunto Numéricos, Lenguaje Algebraico, Funciones, Trigonometría y Geometría. Todos temas que corresponden a lo desarrollado durante el Secundario.



- Física: Sistema de Unidades, Movimiento Rectilíneo Uniforme, Noción de fuerza y momento de una fuerza, Vectores. En este caso depende de la orientación de los postulantes serán estos temas de repaso(en el caso de los alumnos provenientes de escuelas técnicas) o nuevos (en el caso de los alumnos provenientes de escuelas no técnicas)
- Comunicación Lingüística: ¿Qué es un texto?, Leer para escribir, ¿Cómo escribir en el universidad?, La lectura y escritura de textos académicos. En este caso se hace hincapié en que, si bien se encontraron realizando una carrera "técnica", es necesario y de gran utilidad el saber leer, escribir y expresarse de forma correcta, independientemente de la carrera elegida.
- Introducción a las carreras: el tema común en esta materia es el de las incumbencias profesionales. Es así que corresponde a la primera unidad y es trabajado en forma conjunta con los tutores de cada una de las carreras. Con esto se busca que los alumnos tengan la seguridad de haber elegido la carrera correctamente. La carrera que han elegido por decisión propia y no por mandatos sociales o familiares. Entendiéndose esta elección (o vocación) como parte de un todo (vocación - autorregulación - convicción) que les permita realizar y terminar su carrera universitario de manera exitosa.

2.4 *Lo central de la articulación.* El momento principal del taller está relacionado con el énfasis que se hace sobre "el ser estudiante universitario", que tiene que ver con la responsabilidad, los hábitos de estudios, la autorregulación, etc.; el cual es desarrollado íntegramente por los tutores, los cuales también como egresados de las carreras mencionan estos aspectos desde su propia experiencia.

La responsabilidad relacionada con el cumplimiento de los tiempos en las entregas de trabajos y/o con actividades solicitadas por los profesores. Tomando esto como una exigencia que llevará a la habilitación o no de otras actividades.

Se menciona también las obligaciones de los trámites administrativos que como nuevos alumnos deberán realizar y que forman parte del ser estudiante universitario.

En cuanto a los hábitos de estudio, falencia importante en la mayoría de nuestros alumnos, se la trabaja como una rutina que debe ser aprendida en caso de que no se la posea o mejorada en caso de que esté incorporada en su cursado del nivel medio. En este caso se puntualiza que las estrategias de aprendizaje deben ser mejoradas; debido a que las exigencias del nivel universitario distan bastante de las requeridas en el nivel secundario.

Los puntos trabajados en esta parte del taller tienen un eje integrador denominado "autorregulación". La autorregulación requiere de la organización de las actividades a cumplir, asumir con responsabilidad la tarea, exige priorizar las actividades, y además necesita de los hábitos de estudio para poder llevar a cabo las actividades en forma exitosa.

La autorregulación es un punto débil encontrado en la mayoría de nuestros alumnos. Esto se puede visualizar no solo

en el Seminario Universitario, sino también en el cursado del primer año, en donde se hace más notoria esta falencia al incrementarse las materias, los trabajos prácticos, las obligaciones en general.

**2.5. Vinculación con las políticas nacionales.** En los talleres, se menciona el interés a nivel nacional en la formación de ingenieros. Este es un dato no menor, y que muchos de los alumnos y también los padres (considerados los primeros a los cuáles los alumnos recurren para preguntar acerca de las carreras y universidades) consideran importante al momento de elegir o aconsejar sobre la carrera a seguir. Al ser carreras prioritarias las ofrecidas por la facultad, cuenta además con numerosas opciones para becas de ayudas económicas. (Becas Bicentenario, Becas de la Fundación YPF, etc.).

En este punto de la vinculación nacional, se menciona fuertemente como una ventaja el hecho de que la Universidad Tecnológica Nacional sea una universidad estatal, pública y gratuita que cuenta con 29 regionales en todo el país. Además, es distintiva su característica como una universidad que tienen como eje prioritario las ingenierías y por la cual sus graduados son conocidos como excelente profesionales formados tanto en la especificidad de su carrera, como para realizar actividades de gestión, investigación y administración de recursos humanos.

### 3 Conclusiones

Si retomamos los objetivos de la iniciativa de salir hacia las escuelas de nivel medio, se puede visualizar que se ha logrado emprender acciones directas de participación entre distintos actores universitarios y alumnos de la escuela secundaria. Que estas acciones

tienden al desarrollo de vocaciones tempranas en las carreras que ofrece la institución.

El hecho de que la Facultad se acerque a la escuela es considerado un acierto tanto a nivel de las autoridades del nivel medio como de los alumnos y sus padres.

Hemos logrado reinstalar "presencia en el medio". Si bien nuestra universidad es identificada, el habernos acercado permitió que nos conocieran desde otro lugar, más cercano y cálido; permitiendo así mostrar las particularidades de la UTN.

Al incluir a los alumnos de los dos últimos años del secundario, estamos incentivando a aquellos que aún no tenían dentro de sus prioridades la elección de una carrera, que lo incluyan como una opción al momento de decidir.

El dato más relevante y cuantitativo es el incremento notable (35%) de la inscripción de los postulantes a las diferentes carreras que ofrece la Facultad.

Con relación al aseguramiento de las competencias necesarias para el acceso a la Universidad; aún necesitamos realizar actividades correlacionadas con las actividades del seminario de ingreso (tarea encaminada a través de diferentes tipos de materiales educativos. También se está trabajando en un formato de devolución de información a las escuelas sobre el desempeño de sus alumnos en el Seminario de Ingreso. Se pretende que la dicha información sirva y apoye los diagnósticos y la toma de decisiones de dichas escuelas.

### Referencias

- Camilloni, Alicia (2009). "Los desafíos del ingreso a la universidad", entrevista a Alicia R. Wigdorovitz de Camilloni, en Gvirtz, S. y Camou, A. (coord.); La universidad argentina en discusión, Buenos Aires, Editorial Granica.
- Corral, Nilda (2003) "Conductas y Pensamientos de los Estudiantes Universitarios en torno al Estudio y el

Aprendizaje". Conferencia Primeras Jornadas de Comunicaciones de experiencias Pedagógicas Innovadoras. Extraído el 4 de Mayo del 2013 desde <http://www/unne.edu.ar/Web/pformdocente/jornadas/php>.

Ministerio de Educación. Secretaría de Políticas Universitarias (2013). Proyecto de mejora de la formación en ciencias exactas y naturales en la escuela secundaria. Plan Plurianual 2013-2016. Buenos Aires. Argentina.

Vallaes, François (2007). La responsabilidad social universitaria: ¿cómo entenderla para quererla y practicarla? Extraído el 4 de Mayo del 2013 desde [http://www.oi.cl/joomla/images/documentos/rsu/rsu\\_como\\_entenderla\\_quererla\\_practicarla.pdf](http://www.oi.cl/joomla/images/documentos/rsu/rsu_como_entenderla_quererla_practicarla.pdf)

## **PROGRAMA DE EDUCADORES LÍDERES CON VOCACIÓN PEDAGÓGICA TEMPRANA DE LA UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE CHILE**

Línea Temática n°2. Prácticas para reducir el abandono: acceso a la educación superior, integración a las instituciones e intervenciones curriculares.

ARAYA MARCHANT, José Miguel

WONG VALDÉS, Tamara Consuelo

Universidad de Santiago de Chile- CHILE

e-mail: jose.araya@usach.cl

**Resumen.** El Programa de Educadores Líderes con Vocación Pedagógica Temprana (PEL-VPT), se inspiró en las inquietudes transversales sobre la Calidad en la Accesibilidad, Permanencia y Movilidad Social en la Educación, que se han ido manifestando con elocuencia progresiva en los movimientos sociales de Chile en los últimos años. Se centró en la formación de Profesores, considerando su protagonismo estratégico en la situación general de la educación chilena. El Programa PEL-VPT fue concebido como una plataforma alternativa de acceso inclusivo a la Educación Superior, con incentivo a la permanencia y proyección positiva hacia la movilidad social. El Programa acoge a quienes se hayan motivado por estudiar Pedagogía a temprana edad (dos años antes de egresar de Enseñanza Media), acreditando promedios de notas en el tercio superior de sus comunidades locales de pares (cursos), y habiendo sido protagonistas de experiencias recurrentes de liderazgo socio educativo juvenil. El Programa contempla tres fases de trabajo: 1) Fase preuniversitaria de formación inicial docente, 2) Estudios Universitarios de Pregrado en Educación, y 3) Estudios de Posgrado en Educación. La primera fase del PEL-VPT, se concreta luego de un proceso de convocatoria y selección, ajustada a cupos ofrecidos. Los estudiantes ingresan a un programa de dos ciclos de estudios de diez jornadas de trabajo realizados en fin de semana, en paralelo a sus dos últimos años de enseñanza media; y a quienes cumplan con las reglas básicas de aprobación y postulación especial a la Universidad, ingresan a sus estudios superiores pedagógicos con una beca completa de aranceles y matrícula. La segunda fase se organiza sobre la base de acompañamientos a los becados mediante la conformación de redes colaborativas de trabajo educativo, en las cuales ellos participan como monitores de las agendas de trabajo en la formación de los nuevos estudiantes del programa, al tiempo de disponer de instancias de intercambio multidisciplinario con sus pares de otras especialidades y con el equipo multidisciplinario de profesionales PEL-VPT (educadores, psicólogos, ingenieros industriales y comunicadores sociales). La tercera fase (aún no concretada), considera extender la beca a quienes una vez titulados y motivados por su identidad de educadores líderes, opten por perfeccionarse a nivel de maestría o doctorado en educación, comprometiéndose a beneficiar mediante sus contribuciones de investigación aplicada a sus propias comunidades de origen. Los resultados de la primera generación de becados, se manifiestan en una permanencia superior al 90% y un rendimiento académico cercano al 100% en sus especialidades universitarias.

**Descriptor o Palabras Clave:** Vocación Pedagógica, Liderazgo Educativo, Trabajo Colaborativo, Formación Inicial Docente, Permanencia Universitaria.

## 1 Problemática propuesta y contexto

El PEL-VPT se inspiró por un lado, en el amplio debate nacional sobre la calidad de la educación que se llevó a cabo durante todo el 2008 a raíz de los movimientos sociales, y también sobre la eficacia e impacto de los modelos educativos imperantes, identificando como un aspecto insoslayable de abordar la formación inicial docente<sup>1</sup>, tal como lo señalara la OCDE en el 2005, refiriéndose a la conveniencia de asegurar en términos de calidad y verificables en un sinnúmero de consideraciones aspectos, tales como, la atracción de estudiantes talentosos de buen desempeño académico, mecanismos eficaces en la formación profesional que se traduzcan posteriormente en incentivos sociales y económicos que los retengan en el sistema educativo y las condiciones generales para el desarrollo profesional de cada uno de ellos.

Lamentablemente, los antecedentes generales de las universidades que imparten pedagogía en Chile y particularmente en la Universidad de Santiago de Chile<sup>2</sup>, habían revelado los bajos estándares académicos tanto, en la selección como en la formación de los propios educadores. En efecto, a nivel general y en términos proporcionales y bajo los mecanismos de selección vigente, se detectan rasgos y prácticas reveladoras de una menor valoración por estudiar pedagogía. Sobre el particular, un estudio realizado por Elige Educar a jóvenes de 3° y 4° año medio señala que un 72% de los estudiantes encuestados sitúa a las carreras de educación como la carrera de menor prestigio en Chile. De esa manera, y proporcionalmente, las carreras de pedagogía a nivel nacional no suelen captar ni los mejores puntajes PSU<sup>3</sup> ni los egresados de enseñanza media con mejores notas.

Si bien, parte importante de los estudiantes que han ingresado a la Usach con antecedentes académicos alentadores, respecto de los estándares promedios del

sistema de educación superior chileno, muchos de ellos no tuvieron en prioridad ser profesores cuando postularon a la Universidad.

En consideración a todo lo expuesto, la Universidad de Santiago de Chile, y enfatizando la tarea de máxima importancia que realizan los docentes en la formación de las personas, ha diseñado e implementado el PEL-VPT que converge y contribuye a fortalecer y reforzar en estudiantes secundarios su aspiración a formarse como docentes, eligiendo al tercio mejor de sus respectivas generaciones para captar a los estudiantes de mejor desempeño y relevando la necesidad de considerar a la vocación como un factor potenciador del rendimiento, y en consecuencia, identificador del estudiante con su carrera.

## 2 Objetivos

### 2.1 Objetivo del trabajo

El objetivo del presente trabajo es dar a conocer los antecedentes de contexto nacional chileno, que inspiraron la creación del Programa PEL-VP, de la Universidad de Santiago de Chile, presentar su estructura general de funcionamiento y dar a conocer los resultados preliminares de su implementación progresiva, observando en particular su impacto en la retención y rendimiento académico de sus becados.

### 2.2 Los objetivos del Programa en su origen fueron:

- Establecer un mecanismo de convocatoria, selección e inducción vocacional pedagógica, aplicable a jóvenes de 2° año de enseñanza media motivados por realizar estudios superiores en educación.
- Definir y estructurar un conjunto de incentivos institucionales, sustentados por la reglamentación oficial de una universidad estatal, destinados a sustentar la realización

<sup>1</sup>En el 2008 se implementó por primera vez la Evaluación Diagnóstica Inicia a los estudiantes egresados de Educación Básica.

<sup>2</sup>En adelante Usach

<sup>3</sup>Prueba de Selección Universitaria

del objetivo n° 1 y sostener sus derivaciones hacia la canalización y acogida de los talentos vocacionales pedagógicos en las carreras de educación de la Universidad de Santiago de Chile

- Concebir, diseñar y estructurar una plataforma educativa efectiva, para acoger a los jóvenes seleccionados y complementar su educación escolar regular de 3° y 4° medio, fortaleciendo su motivación por educar y capacitándolos en bases de actuación escolar, funcionales a concebir, organizar, ejercer, impactar y aprender activo, en redes sociales de gestión y cultivo del conocimiento sobre y respecto de la educación.
- Aplicar la plataforma educativa sobre la comunidad de jóvenes seleccionados, bajo criterios de aseguramiento de calidad educativa y seguimiento, evaluación, fortalecimiento y reorientación vocacional permanente.

### 3 Líneas teóricas utilizadas

#### 3.1 Fundamentos Teóricos

La Propuesta PEL-VPT se inspira en el Paradigma de la Sistémica Organizacional y la Biología Social, del Lenguaje y del Conocimiento (Araya, Maturana).

La configuración del Modelo Organizativo empleado considera la concepción Socio Técnica de la Actividad Humana y articula su plataforma de actuación en estructuras de funcionamiento, operacionalizadas sobre la base de Redes Conversacionales, Recursivas y Convergentes.

En esta perspectiva la Educación y la Formación Inicial Docente, se conciben como una Actividad Humana sui géneris, modelable sobre la base de Procesos de desarrollo de conductas culturales de primer y segundo orden. El trasfondo de recursividad y convergencia se organiza bajo una identidad de Gestión del Conocimiento sobre Saberes Educativos.

## 4 Metodología

### 4.1 Estructura Metodológica

La estructura metodológica utilizada para llevar a cabo la Propuesta PEL-VPT se configuró sobre la base del Modelo de desarrollo de Proyectos de Ingeniería Organizacional CDIO+G (Concepción, Diseño, Implementación, Operaciones y Gestión).

En su fase de Concepción, se visualizó la imagen de fortalecer la identidad y compromiso del futuro educador, centrando su formación inicial en los aspectos motivacionales sustantivos de la Pedagogía, expresados en la disposición vocacional hacia la Profesión Docente.

En la fase de Diseño, se elaboró la plataforma de articulación de la formación inicial docente, bajo el formato de Vocación Pedagógica Temprana, con un mecanismo especial de ingreso a la Universidad y posterior acompañamiento y futuros mecanismos de proyección hacia el perfeccionamiento continuo del Educador Líder.

La Implementación se conformó bajo el formato de un Programa Experimental de tres generaciones de estudiantes, convocados bajo un mecanismo especial de fortalecimiento vocacional (beca VPT).

Al año 2013 se han llevado a cabo la realización de dos procesos completos de ingreso a la Universidad de becados VPT, y actualmente se lleva a cabo el proceso formativo inicial de la tercera generación.

La Gestión se ha materializado bajo la modalidad de Redes Colaborativas Multidisciplinarias, en las cuales se conformó un equipo de trabajo de profesionales de las Ciencias Sociales, las Ciencias de la Educación y la Ingeniería Industrial.

## 5 Descripción del modelo de trabajo de la primera fase del PEL-VPT

### 5.1 Concepción

El PEL-VPT se concibe como un mecanismo institucional de convocatoria y captación de jóvenes académicamente talentosos. En tal proceso, los jóvenes a temprana edad demuestran su pasión por protagonizar procesos socio educativos, permitiéndoles reconocer su auténtico interés y motivación por la posibilidad de acceder a estudios superiores en educación.

En tal perspectiva, el PEL-VPT convoca a estudiantes que se encuentran terminando sus estudios de 2° año de educación media, en el entendido de que en esta etapa los jóvenes aún no sienten manifiesta la presión social por revisar sus vocaciones en función de los paradigmas dominantes, relativos a movilidad y posicionamiento socio económico, respecto de los cuales, la pedagogía no cuenta en Chile con la valoración deseable como ocurre en Singapur.

En consideración a lo anterior, este programa le ofrece a todos los participantes la opción de revisar en profundidad y por dos años, las reales posibilidades de llegar a ser Educadores Líderes y Emprendedores Socio Educativos, empoderándolos para acceder a roles y posiciones de influencia significativas a fin de impactar positivamente en el ejercicio docente con el propósito de contribuir con una Educación de Calidad Inclusiva y Movilizadora Socialmente. Para ello, el PEL-VPT ofrece un robusto camino para acceder a la Universidad, a estudiar pedagogía.

Adicionalmente y en complemento a la beca VPT, en la Usach se contempla la opción de seguir estudios de posgrado en Educación Multicultural y Liderazgo Educativo, ampliando así el espectro de oportunidades para fortalecer el accionar profesional del educador líder con vocación pedagógica.

### 5.2 Desarrollo de los ciclos formativos

El PEL-VPT contempla tres fases de trabajo: 1) preuniversitario de formación inicial docente, 2) estudios universitarios de pregrado y 3) estudios de postgrado en educación. La primera fase está compuesta por la convocatoria, el proceso de selección y el desarrollo de los ciclos formativos.

#### Convocatoria

El PEL-VPT procura que la convocatoria de la beca llegue a todos los que se encuentren interesados en estudiar pedagogía sin discriminar a cuál de las quince regiones del país pertenecen.

La invitación a participar del proceso de selección se extiende a todos los colegios de Chile, ya sean municipalizados, particulares subvencionados y particulares pagados. Asimismo, los ex becados del PEL-VPT, actuales estudiantes de pedagogía, testimonios de lo que la beca implica, concurren personalmente a los colegios a presentar y promover el Programa y sus alcances.

#### Selección

La selección considera las siguientes etapas:

1. Recepción de antecedentes
  - Ensayo del postulante en el cual relata su motivación por estudiar pedagogía y expresa su compromiso para trabajar por una Educación de Calidad para Todos.
  - Ranking de notas que acredite estar entre los mejores del 30% del cohorte académico de su generación, este antecedente contribuye a asegurar la atracción de los estudiantes de mejor desempeño.
  - Carta de patrocinio de dos profesores, este antecedente fortalece y respalda el interés del postulante para estudiar pedagogía sobre la base de la experiencia de los profesores que firman.
  - Certificado simple que garantice la participación del

postulante en actividades deportivas, sociales, artísticas, etc. Este certificado demostrará la sensibilidad y la implicación que el postulante tiene en el ámbito social, cultural y de la salud, y por cierto, también demostrará su experiencia para trabajar con niños o con jóvenes.

2. Preselección se realiza sobre el cumplimiento de los antecedentes mencionados en el punto anterior y con la respectiva valoración para cada uno de ellos.
3. Realización de una entrevista grupal dirigida por un psicólogo y un educador, en esta etapa se espera reconocer en el postulante sus habilidades sociales, empáticas y de comunicación junto con su capacidad para debatir entorno a un tema de la educación que se les proponga.
4. Realización de pruebas de conocimientos en lógica y comprensión lectora, con esta evaluación se busca observar los conocimientos básicos que tienen los postulantes en las Áreas de las Matemáticas y de las Lenguas.
5. Realización de una entrevista personal en la cual el postulante deberá plantear las motivaciones que lo llevan a elegir la pedagogía como su elección profesional.

El proceso de selección es complejo y exigente, tienen coincidencias con las definiciones de los modelos educativos de Singapur, Finlandia y Corea del Sur, los cuales a pesar de ser dispares son rigurosos en el proceso de selección.

Una vez que los postulantes sean seleccionados, ingresan a la Usach con la beca Vocación Pedagógica Temprana para participar de los ciclos formativos.

#### **Desarrollo de los dos ciclos formativos:**

#### **Ciclo 1: Inducción Pedagógica y Formación Básica en Liderazgo Educativo**

El primer ciclo, **Inducción Pedagógica y Formación Básica en Liderazgo Educativo**, contempla las siguientes actividades:

- Mentoring pedagógico: se establecen conversaciones con líderes en la educación, se trata de una conversación y monitoreo con profesores expertos que muestran la realidad del ejercicio pedagógico.
- Asistencia y participación de actividades culturales
- Laboratorio de trabajo colaborativo en educación: proyecto de intervención y mejoras en su realidad educativa (parroquias, scout, colegios, municipios, etc.)
- Formación inicial pedagógica: se tratan temas, tales como; la docencia como profesión, estereotipos docentes, respuestas a ¿el docente nace o se hace?, los componentes de la vocaciones
- Seminarios: “liderazgo educativo: nociones y formación básica”

En esta etapa, se espera abordar el complicado espacio laboral al cuál se deberán enfrentar los futuros docentes a la hora de realizar sus prácticas profesionales o cuando se inserten a trabajar definitivamente denominado por Veenman (1984) “shock de realidad”, que básicamente consiste en que las experiencias reales son muy distintas a las creadas en el proceso de formación inicial.<sup>4</sup>

Asimismo, en esta etapa se desarrolla la importancia de la educación y el conocimiento disciplinar, la relevancia de las prácticas pedagógicas y la internalización del perfeccionamiento permanente.

#### **Ciclo 2: Liderazgo y Emprendimiento Educativo**

Al año siguiente, mientras los becados se encuentren cursando cuarto año medio, trabajan en el segundo ciclo de **Liderazgo y**

<sup>4</sup>Elige Educar “Propuestas de mejora en la formación docente”. Marzo 2013



**Emprendimiento Educativo**, abarcando las siguientes esferas:

- Seminarios: “liderazgo en las organizaciones educativas”
- Trabajo de investigación: formulación del maletín del saber, se investiga sobre un tema transversal de la educación
- Empoderamiento cultural
- Fortalecimiento de la vocación pedagógica y las competencias transversales necesarias para el ejercicio de la profesión docente
- Laboratorio de Emprendimiento Educativo<sup>5</sup>, el cual se realiza bajo el modelo CDIO + G<sup>6</sup>, es un espacio de actividad docente, destinado a inducir, experimentar y encauzar motivaciones y experiencias estructuradas de Emprendimiento y Liderazgo Personal y Organizacional en Educación.

De acuerdo a lo anterior, se espera que a temprana edad, los jóvenes talentos, protagonicen un proceso de “*aprendizaje-acción comunitaria educativa*”.

El segundo ciclo, y tal como lo describe el informe “Docentes para las Escuelas del Mañana” se concita el trabajo en equipo y colaborativo, el desarrollo de la creatividad, la proactividad y la capacidad de integrar las tecnologías disponibles. Lo anterior, se logra en base a la implementación del modelo CDIO+G consistente en concebir, diseñar, implementar, operar y *aprender a gestionar*.

El propósito de ambos ciclos es consolidar en cada uno de los becados, la idea del profesor efectivo, técnicamente competente, creativo, emprendedor, gestor de iniciativas y hábil en su comunicación y relación con su entorno. Teniendo siempre en consideración las dificultades que implica llevar a cabo el rigor del ejercicio docente, pero que a su vez,

resguarda la satisfacción personal del trabajo bien hecho.

Según lo que señala el informe elaborado por la OCDE en conjunto con la UNESCO titulado “Docentes para las Escuelas del Mañana” como también los “Estándares Orientadores para Egresados de Carreras de Pedagogía”, elaborados por el Centro de investigación Avanzada En Educación (CIAE) de la Universidad de Chile y el Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE) de la Pontificia Universidad Católica de Chile, coinciden que debe existir flexibilidad de aprender y perfeccionarse, capacidad de trabajar en forma colaborativa, desarrollar un compromiso ético y profesional del trabajo y disponer de una capacidad creativa, innovadora y emprendedora, temas que han sido abordados desde el 2009 por la Beca Vocación Pedagógica Temprana en estudiantes de tercer y cuarto año medio. Los becados son gestores de coloquios y simposios de altos estándares de calidad gestionando exposiciones en el ámbito de la educación pública y de calidad como la realizada por la Ex Ministra de Educación, Sra. Mónica Jiménez, el Director de Proyectos de Educación 2020, Sr. Matías Reeves, el Dirigente del Movimiento Pingüino 2006, Sr. César Valenzuela y el Dirigente del Movimiento Estudiantil 2011, Sr. Giorgio Jackson, el Rector de la Universidad Alberto Hurtado, Fernando Montes S.J., el sociólogo y experto de la UNESCO, Sr. Juan Cassasus, entre otros.

## 6 Resultados y Conclusiones

### 6.1 Resultados Globales

Los resultados de la primera generación de becados, muestran una permanencia superior al 90% (de 9 becados, solo uno abandonó el Programa) y un rendimiento académico cercano al 100% (del total, cercano a 30 Asignaturas cursadas por cada becado en sus Carreras de Pedagogía, en cinco semestres concluidos, se contabilizó sólo un total de 4

<sup>5</sup>En adelante LEE

<sup>6</sup>Modelo utilizado en el Departamento de Ingeniería Industrial de la Universidad de Santiago de Chile, desde 2010

reprobadas). La segunda cohorte ha manifestado un rendimiento académico de iguales características que la primera, siendo su permanencia igual al 100%.

## 6.2 Conclusiones

El Programa PEL-VPT ofrece un camino alternativo de formación inicial docente, y posterior ingreso a Carreras Universitarias de Pedagogía, en cuya realización experimental de dos experiencias completas y una tercera en su fase inicial, se ha logrado materializar de manera cercana la concepción original del Proyecto.

En el país la experiencia PEL-VPT ha sido reconocida por autoridades políticas, gubernamentales y de entidades sociales; y ha inspirado la creación de un Programa similar en una segunda Universidad.

Los actuales estudiantes de Pedagogía, que ingresaron mediante la beca VPT, según reportes de sus respectivos Jefes de Carrera, manifiestan rasgos sobresalientes de liderazgo y emprendizaje educativo en sus actividades académicas y socio culturales.

Los resultados parciales pero avanzados, prontos a concluir la fase experimental del programa, auguran una favorable acogida de parte de las autoridades superiores de la Universidad de Santiago de Chile para su implementación como programa permanente de ingreso especial a las carreras de Pedagogía, centrados en el reconocimiento y valoración conjunta del talento, el liderazgo juvenil y la vocación pedagógica temprana. De igual forma, la iniciativa ha sido conocida y valorada positivamente en el Consejo de Decanos de Educación Chileno.

## 7 Contribuciones para el tema

El perfil de un Educador Líder favorece la formación de un profesional técnicamente competente en pedagogía, promoción cultural y liderazgo sistémico, altamente motivado por inducir el desarrollo integral de su comunidad de origen, empoderado en gestión de redes

organizacionales pro desarrollo comunitario y portador explícito del sello de responsabilidad social de la Universidad de Santiago de Chile.

La aspiración de impactar positivamente en la calidad de los procesos y prácticas educativas de las comunidades a intervenir, se estima posible de lograr en forma significativa y sostenible en horizontes temporales y marcos culturales diversos.

Dentro de las múltiples formas de imaginar, visualizables creativamente desde el ejercicio cotidiano del liderazgo sistémico, el paradigma de base consiste en concebir, modelizar, estructurar, articular, animar, acompañar y sostener redes socio culturales de convergencia y asociatividad comunitaria. Lo anterior, en estrecha y coherente correspondencia con el cultivo y valoración del saber y estimulación del desarrollo bio psico socio cultural de los educandos, en modalidades funcionales hacia su inclusión, cohesión y movilidad social.

Se espera que el Educador Líder Usach, provisto adicionalmente con formación complementaria a nivel de postgrados, dispondrá de sustentos metodológicos y entrenamiento político institucional suficiente para emprender iniciativas estratégicas de cooperación e integración multiorganizacional, tendientes a factibilizar y sustentar económicamente sus proyectos de intervención en educación de alto impacto comunitario.

La práctica de la observación del ejercicio docente deberá ser uno de los insumos recurrentes para el mejoramiento del proceso de aprendizaje.

Se aspira a formar líderes pedagógicos, con pensamiento crítico, futuros constructores y facilitadores del proceso educativo nacional. De tal modo, los jóvenes pasarán de ser alumnos a ser agentes de cambio en su comunidad educativa de origen, y en consecuencia en su país, generando un alto impacto comunitario.

## Referencias

- Araya, José Miguel. (2010). Sistemas de Actividad Humana. Documento Docente. Departamento de Ingeniería Industrial. Universidad de Santiago de Chile. Santiago.
- Elige Educar. (2011). Estudio sobre percepción que tienen los jóvenes de 3° y 4° Medio sobre las carreras de educación, la experiencia laboral docente y la disposición a estudiar pedagogía. Centro de Políticas Públicas. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Bravo, David, (2008). Encuesta Longitudinal Docente. Centro Microdatos. Universidad de Chile,
- Maturana, Humberto. (1997). El Sentido de lo Humano. Novena Edición. Ediciones Juan Carlos Saez. Santiago de Chile.
- McKinsey & Company. (2007). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos.
- Esteve, José Manuel. (1993). El choque de los principiantes con la realidad. Cuadernos de Pedagogía, 220, 58-63.
- Elige Educar. (2013). Propuestas de mejora en la formación docente.
- Instituto de Estadística de la Unesco. (2001). Docentes para las escuelas de mañana. Análisis de los indicadores mundiales de la educación.
- Ministerio de Educación-República de Chile. (2011). Estándares orientadores para egresados de carreras de pedagogía en educación básica.

## ESPACIOS DE CONSULTA Y ORIENTACIÓN EN LA UDELAR

Línea 2: Prácticas para reducir el abandono: acceso a la educación superior, integración a las instituciones e intervenciones curriculares.

MOSCA DE MORI, Aldo  
RAMOS DUARTE, Sofía  
RUBIO MONTAÑO, Virginia  
SANTIVIAGO ANSUBERRO, Carina  
Universidad de la República - URUGUAY

e-mail: [progres@se.edu.uy](mailto:progres@se.edu.uy)

**Resumen.** El Programa de Respaldo al Aprendizaje (PROGRESA), desde su creación (2007), promueve y acompaña los procesos que impulsa la Segunda Reforma Universitaria. En este sentido, el Programa se propone determinados objetivos tales como favorecer el acceso a la Educación Superior, apoyar y potenciar las trayectorias educativas de todos los estudiantes de la Universidad de la República (UdelaR), y promover la enseñanza activa apuntando a favorecer procesos de creciente autonomía en los estudiantes. Dentro de las líneas de acción impulsadas por el Programa, en este documento, se destacan los Espacios de Consulta y Orientación (ECO). Los mismos se caracterizan por ser un dispositivo de intervención novedoso y exclusivo del PROGRESA. Novedoso en cuanto a las características de su diseño y posterior implementación. Y exclusivo dado que, según entendemos, no existen en Uruguay dispositivos que funcionen con características similares a las que se proponen desde estos ECO. Los espacios, tal como se conciben desde el Programa, constituyen una creación del mismo, por este motivo, no se cuenta con material bibliográfico referido a la temática en concreto, sino que las nociones teóricas y conceptuales en las cuales se soporta esta línea de acción se nutren de distintas corrientes y aportes bibliográficos que contribuyen a la creación del concepto. Este se compone principalmente de las siguientes nociones: Orientación Vocacional Ocupacional – Proyecto de Vida, Psicoterapia Focal, y Trabajo en Redes. Las mismas, lejos de contraponerse, se complementan entre sí, enriqueciendo a los ECO. Este dispositivo de intervención tiene como objetivo principal promover un espacio de consulta y orientación en donde los estudiantes puedan manifestar y trabajar aquellas cuestiones o problemáticas relacionadas a determinados aspectos educativos, que exceden o no los aspectos estrictamente académicos y/o curriculares, y que por algún motivo sienten que están obstaculizando sus trayectorias educativas. Es un espacio que busca abordar la singularidad desde un soporte colectivo a través de una red de redes. En cuanto a la metodología de trabajo, los espacios están a cargo de docentes de PROGRESA, y son dirigidos a todos los jóvenes que estudian o quieren estudiar. Funcionan a lo largo de todo el año lectivo tanto a nivel central de la UdelaR, como también en los distintos Servicios Universitarios, y otras instituciones que trabajan en coordinación con el Programa y que nuclean a los jóvenes. Los resultados de esta línea se valoran positivamente, para lo cual se consideran los principales indicadores la extensión progresiva de estos espacios en los diferentes servicios; y el aumento significativo de consultas que se reciben año a año de parte de los estudiantes, desde el año 2006 hasta la fecha.

**Descriptor o Palabras Clave:** *Estudiantes, Orientación, Trabajo en Red, Trayectorias Educativas*

existen en Uruguay dispositivos que funcionen con características similares a las que se proponen desde estos ECO (por lo menos a nivel público).

## 1 Introducción

El Programa de Respaldo al Aprendizaje (PROGRESA), desde su creación en el año 2007, promueve y acompaña los procesos que impulsa la noción de la Segunda Reforma Universitaria. Reforma que se plantea como idea fuerza la democratización del conocimiento, siendo uno de sus propósitos contribuir a la generalización de la enseñanza avanzada, activa y de calidad a lo largo de toda la vida, (Rectorado, 2011).

En sintonía con esta finalidad, desde el PROGRESA los ejes de trabajo y sus diversas líneas de acción se realizan en pos de contribuir al alcance de esta idea fuerza. En este sentido, el Programa se propone determinados objetivos tales como favorecer el acceso a la Educación Superior, apoyar y potenciar las trayectorias educativas de todos los estudiantes de la Universidad de la República (UdelaR), y promover la enseñanza activa apuntando a favorecer procesos de creciente autonomía en los estudiantes (PROGRESA, 2012).

Dentro de las propuestas impulsadas, el eje de trabajo en Orientación Vocacional Ocupacional (OVO) tiene un papel relevante. El mismo se compone fundamentalmente por las siguientes líneas de acción: Talleres de orientación vocacional ocupacional; Ferias de oferta educativa; y los Espacios de Consulta y Orientación (ECO).

A su vez, dentro de estas líneas en el presente documento se destaca el interés por investigar y producir conocimiento en el trabajo desarrollado en los ECO. Este interés radica principalmente por el hecho de ser un dispositivo de intervención novedoso y exclusivo (o propio) del PROGRESA. Novedoso en cuanto a las características de su diseño y posterior implementación. Y exclusivo dado que, según entendemos, no

## 2 Fundamentación Teórica

Como se mencionó en el apartado anterior, los ECO, tal como se conciben desde el Programa son una creación del mismo. Por este motivo, no se cuenta con material bibliográfico referido a esta temática en concreto, sino que las nociones teóricas y conceptuales en las cuales se soporta esta línea de acción se nutren de distintas corrientes y aportes bibliográficos que contribuyen a la creación del concepto. Así, este nuevo concepto se compone principalmente de las siguientes nociones: Orientación Vocacional Ocupacional – Proyecto de Vida, Psicoterapia Focal, y Trabajo en Redes. Si bien se menciona que algunas de ellas provienen de distintas corrientes, se entiende que lejos de contraponerse, en este caso, se complementan entre sí, enriqueciendo a los ECO, constituyendo el marco teórico y conceptual en la cual se soporta esta línea de acción.

En este apartado se considera fundamental destacar y priorizar la concepción que desde el PROGRESA se tiene de la OVO. Esto se debe a que los ECO como línea de acción del Programa se incluyen dentro del eje de trabajo: Orientación Vocacional Ocupacional, y por lo tanto esta línea se basa fuertemente en su soporte teórico.

### Orientación Vocacional Ocupacional

La palabra *vocación* tiene su origen epistemológico en el latín “vocatio” que significa o se traduce en llamado, lo cual indica la acción de llamar y ser llamado. También se puede tomar el vocablo “vocare”, significa llamado interno. De modo que la palabra *vocación* desde su origen abre dos concepciones posibles. Por un lado, alude a un llamado exterior que alguien realiza desde afuera, y es completamente externo al sujeto.

Pero

también, por otro lado, se entiende como un llamado interno, una voz interior que conduce al sujeto a determinados sitios, actividades y ocupaciones (Rascovan, 2010)

Este concepto, gracias a una gran influencia del cristianismo, adquirió connotaciones fuertemente religiosas. La vocación apuntaba a un estado vital en el cual el sujeto era llamado. Según Mosca y Santiviago (2010) el llamado era realizado por Dios para llevar adelante alguna misión especial, en general de carácter religioso. Por otro lado, la noción de vocación como algo que se trae desde el nacimiento, y que se ubica en el interior del sujeto, se asocia mucho a las ideas positivistas que entiende la vocación como un factor innato y/o hereditario. En ambos casos, tanto en lo relacionado a lo religioso como a lo genético, la vocación se encuentra oculta y la tarea del sujeto será la de descubrirla. Es obvio pensar que hoy en día esta visión de la vocación resulta imposible de sostener.

Actualmente, se considera que la vocación se construye a lo largo de toda la vida, y en este transcurso hay algo que se mantiene pero también hay cosas que cambian, por eso es un proceso de construcción permanente. Según Rascovan (2010), esa construcción está asociada a determinadas inclinaciones y potencialidades de cada sujeto, y vinculadas a las experiencias que va desarrollando y adquiriendo en su vida cotidiana. La vocación es búsqueda que supone elección y renuncia, porque cuando uno elige algo deja afuera un universo de otras posibles alternativas. Esta tarea de elegir implica un dilema complejo entre los deseos del sujeto y las posibilidades y ofertas del contexto en el cual se encuentre inmerso. Lo ideal es poder construir un camino que articule ambos designios en pos de una mayor satisfacción personal. Esta última postura cuyo promotor es Bohoslavsky (1977), instala una visión novedosa para el campo de la ovo, que permite ampliarse posteriormente de forma ilimitada, ya sea en relación a sus posibilidades teóricas como prácticas.

En cuanto a la palabra *ocupación*, Mosca (2003) lo define como el correlato práctico de la vida cotidiana, esto incluye el estudio, lo laboral, el tiempo libre, lo familiar, lo social, etc. siempre pensando desde la acción concreta, aquellas actividades que el sujeto hace todos los días, en definitiva, cómo y en qué ocupa su tiempo de vida. Entendido de esta manera, la ocupación se diferencia de algunos conceptos que suelen utilizarse como sinónimos tales como trabajo y empleo. A su vez, esta definición de lo ocupacional influye y condiciona las elecciones en relación a lo vocacional.

Desde este último concepto de vocación y ocupación se aborda el trabajo en ovo, desde el PROGRESA. Entendiendo la noción de *orientar* como el hecho de acompañar, sostener y promover mejores condiciones para que uno o varios sujetos puedan elegir opciones para su futuro vocacional ocupacional (Mosca y Santiviago, 2010). Esto se realiza promoviendo mayores conocimientos de los propios sujetos y del medio en el que viven y se desarrollan. Conocer los recursos y deseos personales es un paso necesario para poder decidir. A su vez, conocer el medio en el que se está inserto aporta elementos en las elecciones. Por eso, al lograr la articulación entre los deseos personales y las posibilidades del entorno se puede alcanzar la realización de elecciones sustentables.

En busca de cumplir con este propósito el PROGRESA ha implementado diferentes líneas de acción en ovo: Talleres de ovo, Ferias de oferta educativa, ECO, etc. Las mismas se caracterizan por ampliar, transformar, y mejorar (a nuestro entender) el modelo de ovo impulsado por Bohoslavsky (1977), a partir del diseño y desarrollo, por ejemplo, de estas líneas.

Orientación Vocacional Ocupacional en el PROGRESA

El PROGRESA, desde sus inicios, parte y continúa trabajando en la ovo con un modelo

“heredado” por el SOVO de la Facultad de Psicología de la UdelaR (1997 al 2012). Ambos, como ya se mencionó, toman como punto de partida el modelo de ovo Bohoslavsky (1977).

Este autor, desde un marco referencial psicoanalítico, propone la modalidad clínica para el abordaje de la ovo. Modalidad que restituye el lugar del sujeto, su saber y su capacidad para elegir libre y autónomamente. Desde este marco referencial, se sitúa lo vocacional en la dimensión del deseo, y se hace énfasis en una psicología que apunta a la prevención primaria de la salud. A su vez, desde esta óptica, el rol del orientador pasa a ser el de un acompañante, para que sea el propio sujeto el que conoce, pregunte y se reconozca. (Mosca y Santiviago, 2011).

En este punto, cabe destacar que si bien el PROGRESA hace acuerdo y adhiere a la posición ideológica y postura clínica de Bohoslavsky (1977), también encuentra que existen algunas debilidades o carencias en esta propuesta, a saber: Está destinada principalmente a aquellos sujetos que ya son estudiantes; Se centra en el pasaje de un ciclo educativo a otro; Es definida en términos de crisis; Y está dirigida a quienes demandan.

En función a estos elementos se puede afirmar que esta modalidad de intervención, tal como lo señalan Mosca y Santiviago (2011), está ligada únicamente a los momentos de decisión de aquellos sujetos estudiantes que deben elegir qué orientación o carrera universitaria seguir. Lo cual implica un gran recorte, porque la ovo pensada de este modo está destinada solo a aquellos estudiantes que se encuentran transitando los momentos de inflexión curricular, dejando por fuera a la inmensa mayoría de jóvenes que no están en estas condiciones.

Es ante esta realidad que el SOVO y PROGRESA se plantean como inquietud la necesidad de transformar la ovo en una herramienta democrática. Lo cual implica que deje de ser una propuesta dirigida a un sector

minoritario y reducido de la población, y pase a ser una realidad accesible a todos los jóvenes del país, que se encuentren incluidos o no en el sistema educativo. Desde esta perspectiva la OVO ya no es sólo para los jóvenes estudiantes, ni se trabaja de forma exclusiva en los puntos de inflexión curricular.

La *democratización de la OVO* se plantea como una necesidad y urgencia, pues la gran mayoría de estos jóvenes no pueden quedar por fuera de la posibilidad de acceder al uso de saberes, técnicas y tecnologías que contribuyen a la construcción de sus proyectos de vida. Desde el PROGRESA, el estudio es considerado como la herramienta principal para la riqueza y mejora de posibilidades en los proyectos personales y sociales, es organizador de los proyectos de vida de los sujetos. En este sentido, los escenarios sobre los cuales intervenir son múltiples y variados y dentro de ellos se encuentra, por ejemplo: la OVO en el apoyo y seguimiento a los estudiantes de la Universidad, y también a sus potenciales ingresantes.

A partir de los motivos expuestos, se comienzan a diseñar dispositivos y estrategias de intervención que buscan democratizar la OVO con el propósito de lograr una realidad más justa e igualitaria para todos. Un primer paso es generar estrategias que habiliten preguntas en los jóvenes en relación al proyecto de vida. Elaborar las preguntas promueve la búsqueda de respuestas posibles y genera un círculo virtuoso entre pensamientos nuevos y futuras acciones. Los posiciona en el campo de la reflexión y los aleja de la lógica de las acciones desorganizadas, y probablemente fallidas.

Mosca y Santiviago (2011) afirman que para democratizar la OVO es necesario un movimiento en dos direcciones. Por un lado, como se describió recientemente, instalar la pregunta con relación al proyecto de vida futuro y por otro construir la demanda.

La

*construcción de la demanda*, es un concepto que se soporta en una base teórica, pero también ideológica y política. Implica la construcción de dispositivos que permitan dar cobertura a todos los jóvenes, más allá de su posición socioeconómica, su inscripción institucional y el lugar que habite dentro del territorio nacional. A su vez, estos dispositivos también deben generar acciones y estrategias que provoquen la reflexión en relación al proyecto de vida, y a la construcción de estrategias desarrolladas en función del mismo.

Una de estas estrategias es lo que se ha denominado “ventanilla móvil” o “ir hacia”, y se implementa a través de mecanismos innovadores de convocatoria. Lo que significa, como su nombre lo indica, que los orientadores vayan hacia donde los jóvenes se encuentren y desde ahí puedan promover situaciones que llamen su atención, para luego lograr generar espacios de diálogo e intercambio con ellos. Espacios que permitan favorecer la construcción de proyectos personales y colectivos, promoviendo la capitalización integral de los recursos personales, familiares y sociales más adecuados para alcanzar ese fin.

Y ese fin, que se ha denominado proyecto de vida, apunta a que la vida se transforme en un proyecto posible. Esta postura implica una posición respecto a uno mismo y su vida, promueve el diálogo y movimiento constante entre pasado, presente y futuro, y aporta a las acciones que se realizan un carácter dinámico y en búsqueda permanente.

A partir de lo expuesto, se entiende que esta concepción de OVO implica ampliar el campo y sus líneas de acción, de forma de poder intervenir en todos los jóvenes instalando la necesidad, el deseo y la fantasía del estudio para construir un proyecto de vida. En busca de que esto se concrete efectivamente, el PROGRESA lleva adelante distintas líneas de acción, y entre ellas se incluyen los ECO.

### Espacios de Consulta y Orientación (ECO)

Los ECO en la UdelaR, tienen su origen en el año 2006 en el SOVO y funcionan desde su inicio en el Instituto Nacional de la Juventud (INJU). Previo a los ECO, una línea de acción con mucha participación y resultados positivos en los estudiantes son los talleres de OVO, que aún hoy siguen funcionando. A partir de la experiencia acumulada en estos talleres, se visualiza que si bien este dispositivo resulta de gran ayuda para los jóvenes, muchos de ellos necesitan de una atención individual y más personalizada, imposible de ser abordada en grupo.

Así, surge la idea - a partir de una necesidad - de crear los ECO, para aquellos estudiantes que requieren de este tipo de atención más personalizada. A partir del 2008, los ECO también comienzan a funcionar a nivel central de la UdelaR llevados adelante por el equipo de PROGRESA, y rápidamente se han ido descentralizando y expandiendo, implementándose en algunos Servicios Universitarios y en otras instituciones que trabajan en coordinación con el Programa y que nuclean a los estudiantes.

A través de esta línea de intervención se intenta contribuir a la democratización de la ovo en particular, y de la enseñanza toda en general. Por esto se procura que los ECO se instalen cada vez más en las distintas instituciones y escenarios que frecuentan los estudiantes. Estos Espacios son de atención pública, gratuita y de calidad, y pueden acceder a ellos todos los jóvenes que estén estudiando en la UdelaR o desean hacerlo.

Los ECO son un dispositivo de intervención de alcance masivo, ya que se logra atender un gran número de estudiantes. Tiene como finalidad principal promover que los estudiantes puedan manifestar y trabajar cuestiones relacionadas a determinados aspectos educativos, que generalmente exceden los aspectos académicos, y que por algún motivo sienten que están condicionando de forma negativa sus trayectorias



estudiantil

es. Frecuentemente, condicionan de tal manera que amenazan con la continuidad o no de sus estudios en la UdelaR, esto se da en general en los estudiantes que se encuentran cursando sus primeros años en la universidad.

En este escenario, el rol del orientador es el de rescatar y trabajar conjuntamente con el estudiante sobre las dudas, los conflictos y los cuestionamientos personales, en busca de alternativas para posibles soluciones. Y en aquellos casos que se detecta la idea real de no continuar sus estudios, como consecuencia de determinados factores afectivos y situaciones que se encuentra atravesando, el orientador debe sostener y acompañar al estudiante buscando evitar su desvinculación de la UdelaR.

Lo importante es que quien consulta resuelva su situación, ya sea por medio de este espacio o se vaya con alguna orientación y derivación para que finalmente lo logre. Por esto se entiende que a través de los ECO se aborda la singularidad desde un soporte colectivo a través de la red de redes.

En cuanto al desarrollo de esta línea de acción, la misma se constituye por tres grandes fases o momentos que, a su vez, definen y caracterizan a los ECO.

### 1. Construcción de la demanda

La *construcción de la demanda*, que se traduce en la *convocatoria*, es el primer paso de la intervención. En general se realiza en lo que se denomina “espacios no estructurados”, este concepto hace referencia a aquellos espacios que se encuentran en los inter – espacios, como por ejemplo los pasillos, los recreos, la cantina, etc. Lugares sumamente ricos para trabajar la información que se quiere brindar a los jóvenes e invitarlos a participar, en este caso de los ECO. Para la difusión se llevan diferentes insumos que aporten a la convocatoria, tales como folletería, afiches, e instalación de espacios materiales. (Mosca y Santiviago, 2010).

El desarrollo de la convocatoria es posible cuando existe respaldo y compromiso de las instituciones en las distintas actividades que se desarrollan. Es importante que todos los actores responsables de la institución estén informados de lo que se realice, de modo que habiliten, acompañen y apoyen en esta actividad.

### 2. Intervención en los Espacios de Consulta y Orientación propiamente dicha.

Posteriormente a la convocatoria, un segundo momento se da cuando los jóvenes llegan al Espacio. Aquí es donde se produce la *intervención propiamente dicha*. La modalidad de este trabajo toma de la psicoterapia focal dos variables sustanciales: el tiempo y los objetivos definidos (Defey, Elizalde y Rivera, 2004). Lo cual supone el desafío de instrumentar respuestas específicas y ágiles a consultas masivas, evitando las tan conocidas listas de espera.

En los ECO la cantidad de encuentros con cada estudiante es variable, puede durar entre uno y cuatro encuentros, de entre 30 y 45 minutos aproximadamente. Con cada consultante se plantean objetivos definidos acordes a las demandas y necesidades que ellos traen, y se brindan los recursos necesarios para alcanzarlos.

Estas demandas en general suelen asociarse a determinadas situaciones y problemáticas tales como: la falta de sentido de pertenencia a la UdelaR, sensación de ausencia de redes de apoyo, percepción de incapacidad frente a las exigencias de los estudios, falta de motivación, baja autoestima, las dificultades que produce el desarraigo, las distintas ansiedades que genera iniciar un nuevo proyecto educativo y personal, etc.

Es a partir de estos aspectos, situaciones, sentimientos, vivencias, etc. que el orientador debe intervenir, pero hay otras situaciones que exceden las posibilidades de los ECO y requieren de atención en otros ámbitos. En

estos casos se tienen que realizar derivaciones que aseguren dar respuesta a los consultantes.

### 3. Seguimiento y Trabajo en Redes

Una vez finalizada la intervención en los ECO se pasa al momento del *seguimiento*. En esta fase el orientador, pasado un mes aproximadamente, se contacta con los estudiantes para saber cómo siguen, y si efectivamente encontraron respuesta positivas para aquello que buscaban en el Espacio.

En los casos en que se realiza algún tipo de derivación, el orientador es quien se encarga de facilitar el contacto a los estudiantes de los distintos organismos o instituciones para que sea atendido. A su vez, se pone en contacto con dichos servicios de modo de realizar una derivación responsable.

Para que esto funcione es imprescindible realizar un *trabajo en red* (Dabas, 1998), que permita dar respuestas rápidas, ágiles y acordes a las situaciones y problemas que los estudiantes traen.

En busca de potenciar y fortalecer estas redes, desde el PROGRESA se han realizado algunas propuestas, tales como: La promoción de una red de los centros de información a nivel público, que involucra a actores que trabajan con jóvenes brindando información. Asimismo desde el Programa, se realizan cursos de formación para abordar el tema de cómo trabajar la información vocacional, y no solo trasmitirla. Estos cursos se dirigen para aquellos sujetos involucrados en dicha temática. También se confeccionan guías educativas, como la INFO EDUCA (2012) y la Guía del Estudiante (2012), entre otras, con motivo de brindar más recursos para trabajar con los estudiantes.

Paralelamente se establecen contactos con la Coordinadora de Psicólogos, la División Universitaria de Salud (DUS). Y a su vez, se fortalecen los vínculos y contactos con aquellas instituciones que se trabaja en

coordinación desde hace algunos años, como por ejemplo el INJU y el Fondo de Solidaridad.

Todas estas acciones se realizan con el objetivo de favorecer las redes de trabajo y facilitar las derivaciones de los jóvenes en los casos que se considere pertinente.

## 3 Objetivos

Los objetivos de esta línea de acción se incluyen dentro de algunos objetivos macro de PROGRESA, el cual se plantea brindar orientación y apoyo a los estudiantes con la finalidad de contribuir al fortalecimiento de trayectorias educativas; Buscando la inserción plena de los mismos a la vida universitaria, y valorando el estudio como un proyecto de vida viable y posible.

### 3.1 Objetivo General

- Promover un Espacio de Consulta y Orientación (ECO) - como su nombre lo indica – en dónde los estudiantes puedan manifestar y trabajar aquellas cuestiones o problemáticas relacionadas a determinados aspectos educativos, que exceden o no los aspectos estrictamente académicos y/o curriculares, y que por algún motivo sienten que están obstaculizando sus trayectorias educativas.

### 3.2 Objetivos Específicos

Con el propósito de alcanzar de forma exitosa el objetivo general planteado, se proponen e implementan los siguientes objetivos específicos:

1. Difundir los ECO en todos aquellos lugares que se nuclean los jóvenes universitarios (Servicios Universitarios, Comedores Estudiantiles, Fondo de Solidaridad, Bienestar Universitarios, Hogares Estudiantiles, División Universitaria de la Salud (DUS), etc), con el propósito de darlos a conocer a todo el colectivo universitario en general y fundamentalmente de generar la demanda en

estudiantes.

2. Atender y trabajar a partir de aquellas cuestiones relacionadas a determinados aspectos educativos que los estudiantes visualizan como problemáticas, y que por algún motivo consideran que pueden encontrar una respuesta y/o soluciones mediante la participación en estos espacios.

3. Distinguir entre los problemas o temáticas que competen a los ECO, y aquellas otras problemáticas que exceden las posibilidades de los mismos, y por lo tanto requieren ser abordadas en otros ámbitos.

4. Realizar derivaciones responsables con posterior seguimiento. Esto aplica para aquellos casos en que el orientador entienda que una vez finalizada las consultas en los ECO hay que realizar algún tipo de derivación.

5. Promover y/o potenciar las redes intrainstitucionales (a nivel de la UdelaR) e interinstitucionales (incluyendo otras instituciones y organismos), y la participación de los distintos actores que trabajan con jóvenes, para lograr dar respuestas ajustadas a las situaciones que los estudiantes plantean.

## 4 Metodología de trabajo

### 4.1 Contexto

Actualmente los ECO están funcionando en las oficinas de PROGRESA, con una atención de 12 horas semanales, distribuidas en 3 días con dos franjas horarias - mañana y tarde -, de manera de brindar una amplia gama de horarios para que todos los estudiantes puedan acceder en caso de tener la necesidad y/o interés.

Asimismo, se están implementando en los siguientes Servicios Universitarios: Instituto Superior de Educación Física (ISEF), Facultad de Ingeniería, Facultad de

los

Odontología, Facultad de Química. En estos Servicios se trabaja en coordinación con la Unidad de Apoyo al Estudiante (UAE). Los mismos funcionan con una frecuencia semanal, y desde la UAE se encargan de agendar día y hora para que los estudiantes asistan a los ECO una vez que lo solicitan. Cabe destacar, que el impacto de este dispositivo no se da de igual manera en todos los Servicios, alcanzando en algunos una mayor participación de los estudiantes que en otros.

Los ECO también se implementan en otras instituciones que trabajan en coordinación con el PROGRESA, este es el caso del trabajo en el Fondo de Solidaridad. En este lugar los Espacios funcionan con atención de 12 horas semanales, distribuidas en 3 días, al igual que los que se realizan a nivel central,. También en coordinación con el Fondo de Solidaridad, por primera vez se implementan los ECO en el interior del país, concretamente en Salto y Paysandú.

### 4.2 Participantes

Los ECO están dirigidos a todos los jóvenes que estudian o quieren estudiar.

Los espacios están a cargo de los docentes que integran el equipo docente de PROGRESA. Docentes con formación de grado en Psicología y especialistas en el campo de la OVO.

También participan de esta propuesta estudiantes avanzados de la Licenciatura de Psicología que se encuentran realizando su pasantía de pre-grado en PROGRESA. Estos estudiantes son supervisados y acompañados por los docentes del Programa.

### 4.3 Tiempo y duración

Los ECO funcionan durante todo el año lectivo. La cantidad de encuentros con cada estudiante es variable, puede durar entre uno y cuatro encuentros, de entre 30 y 45 minutos aproximadamente.

#### 4.4 Propuesta de intervención

En este punto es importante destacar que desde PROGRESA se entiende que la intervención de los ECO no comienza en la primera consulta del estudiante, ni finaliza en el último encuentro. Es decir que hay un momento previo y otro posterior a la intervención propiamente dicha. En este sentido se identifican tres fases, que ya han sido descritas en el marco teórico.

Fase 1 – Construcción de la Demanda - Convocatoria.

Fase 2 – Intervención en los ECO propiamente dicha.

Fase 3 – Seguimiento y trabajo en redes.

Cada fase se corresponde con los objetivos específicos propuestos. En la fase 1, con la construcción de la demanda, a través de la actividad de convocatoria, se busca alcanzar el objetivo 1. En la fase 2, con la intervención en los ECO propiamente dicha se persiguen los objetivos 2, 3 y 4. Por último, en la fase 3, con el seguimiento y el trabajo en redes se intentan lograr los objetivos 4 y 5.

#### 4.5 Evaluación

La evaluación de esta práctica se realiza de forma continua en el transcurso de todas las fases, y está relacionada directamente al alcance o no de los objetivos planteados. Dicha modalidad de evaluación permite revisar permanentemente el funcionamiento de este dispositivo con el propósito de mejorarlo. A modo de ejemplo, en determinados momentos del año lectivo, generalmente principio y fines, la consulta de los estudiantes a los ECO se da casi espontáneamente. Sin embargo, en otros periodos del año es sabido que resulta necesario reforzar la convocatoria (fase 1).

Una vez que los estudiantes acceden a los ECO, en general muestran y expresan al orientador un grado de conformidad importante con el mismo, por lo cual en la

intervención en los ECO propiamente dicha (fase 2) se entiende que este dispositivo funciona de un modo positivo y favorable, resultando de gran ayuda para los estudiantes.

En cuanto al seguimiento y trabajo en redes (fase 3), se realizan llamadas telefónicas a los estudiantes al mes de finalizada la intervención con el propósito de seguir acompañando y saber cómo siguen. Asimismo, se ha identificado que muchos de ellos una vez finalizadas las consultas en los ECO continúan participando de otras actividades impulsadas desde PROGRESA, (ej. tutorías entre pares, talleres de estrategias de aprendizaje, talleres de orientación vocacional) ya sea por recomendación del docente o por interés personal.

Por otro lado, el seguimiento también se realiza cuando se hacen derivaciones a otras instituciones en aquellos casos en que el orientador entienda que una vez finalizada las consultas en los ECO resulta pertinente realizar algún tipo de derivación. En esta fase se han encontrado ciertas dificultades al momento de abordar la situación del estudiante de forma rápida y efectiva. Generalmente los inconvenientes se presentan cuando se hacen derivaciones a determinadas instituciones con las cuales no se trabaja habitualmente y por lo tanto no hay un trabajo en red lo suficientemente fortalecido que garantice la atención al estudiante que se deriva. Este hecho se ha identificado como una debilidad y se está trabajando desde PROGRESA para fortalecer redes y estrechar vínculos con las diferentes instituciones.

Sin embargo, no todas las veces la derivación presenta dificultades. En muchos casos está se da de manera satisfactoria, logrando solucionar y dar pronta respuesta a las necesidades del estudiante. Esta tarea se logra de forma más fluida con aquellas instituciones en las cuales PROGRESA tiene una presencia activa, ya sea por el trabajo que se desarrolle en conjunto a lo largo de los años o porque se

ha logrado un trabajo en red eficaz y satisfactorio

## 5 Resultados

Los resultados de esta línea de intervención se valoran positivamente, se consideran como principales indicadores la extensión progresiva de estos espacios en los diferentes servicios, en otras instituciones que trabajan en coordinación con PROGRESA, y en la reciente expansión hacia el interior del país. En el año 2006 se establecen los ECO en el Instituto Nacional de la Juventud (INJU), en el 2008 en PROGRESA, y rápidamente se descentralizan y expanden hasta alcanzar una descentralización de los mismos. Actualmente, este dispositivo de intervención se encuentra funcionando en Servicios Universitarios (ISEF, Facultad de Ingeniería, Facultad de Odontología y Facultad de Química); Fondo de Solidaridad, tanto en las oficinas que se encuentran en Montevideo, como también en el Interior del país, funcionando los ECO en los departamentos de Salto y Paysandú. A su vez, esta expansión hace que se haya pasado del funcionamiento de dos ECO en el INJU en el año 2006 a dieciocho ECO en el año 2013 (6 en PROGRESA, 4 en los Servicios Universitarios, 6 en el Fondo de Solidaridad de Montevideo, 2 en el Interior del país). Esta descentralización se debe principalmente a que los diferentes actores de la UdelaR y de las instituciones que trabajan en coordinación con el Programa consideran que este dispositivo contribuye y favorece la continuidad de los estudios en los potenciales ingresantes y estudiantes universitarios, como también su permanencia en la UdelaR.

Otro indicador de los resultados favorables que muestran los ECO, es el aumento significativo de consultas que se reciben año a año de parte de los estudiantes, contando en el año 2006 con un total de 37 estudiantes que consultan y participan en los ECO, y alcanzando en el 2012 una cobertura total de 580 estudiantes. Cabe destacar que aún no se cuentan con los datos exactos de la

participación de los estudiantes en los ECO en el año 2013.

Por último, resulta importante mencionar que en los seguimientos telefónicos a los estudiantes, que se realizan entre los dos y tres meses de haber finalizado el proceso de consulta, se puede verificar el apoyo y sostén que mediante este dispositivo se les brinda por lo cual en su mayoría valoran a los ECO de forma favorable y positiva. En tal valoración, se destaca principalmente que la participación en dichos Espacios le resultan de aporte principalmente para: esclarecer dudas vocacionales, establecer vínculos con estructuras que ofician de apoyo o sostén, y adquirir información relevante para tomar decisiones acerca de sus trayectorias educativas. Asimismo, algunos estudiantes comentan que la participación en los ECO les ayudó a resolver determinados conflictos y continuar estudiando una carrera universitaria. En todos los seguimientos realizados hasta el momento confirma que los estudiantes logran permanecer en la UdelaR, aunque no siempre continúan estudiando la misma carrera que empezaron, ni en la misma Facultad. Se ha visualizado que a partir de las consultas en los ECO muchas veces los estudiantes muestran interés por otras opciones de estudio y finalmente logran animarse y concretar esta elección vocacional.

## 6 Contribuciones al tema

Se considera que este artículo constituye un primer insumo teórico específico de los ECO en Uruguay. Con este aporte se busca difundir la propuesta y darla a conocer como una línea de acción fundamental el eje de trabajo en OVO de PROGRESA. También se espera que sea de ayuda para los estudiantes de la Licenciatura en Psicología que realizan su práctica de Grado por PROGRESA, y participan de estos espacios.

## Referencias

Bohoslavsky, R. (1977). *Orientación Vocacional. La estrategia clínica*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Dabas, E.

(1998). Red de redes. Las prácticas de la intervención en redes sociales. Buenos Aires: Paidós.

Defey, D; Elizalde, E; Rivera, J. (2004). *Psicoterapia psicoanalítica focal del Instituto Ágora*. En Medici, E; Espinosa, M. *Psicoterapias Psicoanalíticas Breves: Propostas Atuis* (pp. 131 -164). Brasil: Alínea

Mosca, A. (2003). *Los nombres del futuro. En VI Jornadas de Psicología Universitaria. La Psicología en la realidad actual*. Montevideo: Psicolibros.

Mosca, A; Santiviago, C. (2010). *Conceptos y herramientas para aportar a las elecciones vocacionales ocupacionales de los jóvenes*. Montevideo: UdelaR.

Mosca, A; Santiviago, C. (2011). *La democratización de la Orientación Vocacional Ocupacional*. Montevideo. (Inédito)

PROGRESA. (2012). *Informe de Actuación. Programa de Respaldo al Aprendizaje*. Montevideo: UdelaR.

Rascovan, S. (2010). *Los jóvenes y el futuro*. Buenos Aires: Noveduc.

Rectorado. (2011). *Colección Hacia la Reforma Universitaria N°12: Una mirada al camino recorrido, apuntando a redoblar esfuerzos*. Montevideo: UdelaR

## **PARES POTENCIANDO TRAYECTORIAS. PROMOVIENDO EL ACCESO A LA ENSEÑANZA SUPERIOR**

Línea 2 Prácticas para reducir el abandono: acceso a la educación superior, integración a las instituciones e intervenciones curriculares.

DE LEÓN, Fabiana  
LUJAMBIO, Vanessa  
SANTIVIAGO, Carina  
Universidad de la República - URUGUAY  
e-mail: [progesa@cse.edu.uy](mailto:progesa@cse.edu.uy)

**Resumen:** La experiencia presentada constituye una estrategia de preparación para el acceso a la Enseñanza Superior y es implementada por el Programa de Respaldo al Aprendizaje (PROGRESA) de la Universidad de la República en Centros de Enseñanza Media Superior. En el entendido de que la exclusión y la vulnerabilidad educativa, sitúan a las personas en posiciones de desventaja social y que el riesgo de marginación para quienes no accedan a la enseñanza avanzada, es mayor; se han promovido acciones para que cada vez más jóvenes accedan y permanezcan en el sistema educativo. Para esto, el PROGRESA ha implementando estrategias enfocadas no únicamente al ingreso y al egreso de la Universidad, sino también, a la situación previa al ingreso universitario. El presente artículo tiene por finalidad, comunicar una experiencia de articulación entre subniveles y de aprendizaje cooperativo entre estudiantes de Enseñanza Media Superior y estudiantes universitarios. La metodología utilizada consiste en la Tutorías entre Iguales, entendida como un método de Aprendizaje Cooperativo. A lo largo de la experiencia, se despliegan verdaderas actividades cooperativas que promueven mayores niveles de autonomía, a la vez que se habilita un espacio donde los estudiantes reflexionan sobre sus proyectos educativos futuros, acercándose al “ser estudiante terciario y universitario.”

**Descriptor o Palabras Clave:** Acceso a la Enseñanza Superior, Tutorías en Enseñanza Media Superior, Aprendizaje Cooperativo.

### **1- Características de la Educación pública en Uruguay.**

#### **1.1 Enseñanza Media (EM)**

La Educación en Uruguay se encuentra basada en un sistema de Enseñanza pública, gratuita y obligatoria hasta el Ciclo Básico de la Enseñanza Media. En el año 2008, el Parlamento uruguayo aprueba la Ley General

de Educación Nro. 18.437, donde establece la educación como un derecho humano fundamental, y la obligatoriedad de la educación media completa.

Conforme a la información que se desglosa de la Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud (ENAJ 2008), sólo el 36.5% de los jóvenes de entre 20 y 29 años finalizó la Educación Media en alguna de sus modalidades. Según la publicación Contexto

del observatorio social del Ministerio de Desarrollo Social (2010) “el primer punto de inflexión se produce en el primer año de la enseñanza media: aproximadamente un 13% de los que culminan primaria no culminan el primer año de Enseñanza Media. En el segundo y tercer año de Enseñanza Media la desvinculación es menor, aunque importante, y vuelve a incrementarse en cuarto año, es decir, en el primer año de la educación media superior. La probabilidad de no terminar cuarto año una vez que se culminó exitosamente tercero es de 17,5% y sigue incrementándose en los años siguientes” (p.6).

En materia de políticas públicas de educación, en estos últimos años, se han implementado diversos programas tendientes a desarrollar estrategias de apoyo a la permanencia, y re-vinculación educativa de los jóvenes y adolescentes uruguayos en la Enseñanza Media. Algunas de estas iniciativas, son; el Programa de Impulso a la Universalización del Ciclo Básico (PIU), desarrollado por el Consejo de Educación Secundaria –CES - de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), el Programa Aulas Comunitarias (PAC) desarrollado también por CES/ANEP y el MIDES, Formación Profesional de Básica (FPB) desarrollado por el Consejo de Educación Técnico Profesional –CETP - de la ANEP, Programa Uruguay Estudia, coordinado por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) con participación de diferentes instituciones entre las que se destaca ANEP, Instituto Nacional de Empleo y Formación Profesional (INEFOP), entre otros y el Programa Compromiso Educativo, coordinado por MEC, ANEP, MIDES y la Universidad de la República (UdelaR). Este último, Programa en el que se desarrolla la experiencia que se describe en este artículo.

## 1.2 Universidad de la República (UdelaR)

Respecto a la UdelaR, es una institución de carácter autónomo, que tiene a su cargo la educación pública superior en todo el territorio nacional. Concentra el 82,9 % de la

matrícula global, es de acceso gratuito y cogobernada por representantes de los tres órdenes (docentes, estudiantes y egresados). Se encuentra posicionada como la institución mayoritaria del subsistema terciario. Según el Censo de Estudiantes Universitarios del 2007 “cuenta con 81.774 estudiantes en los Servicios. (...). Entre los censos estudiantiles de 1999 y 2007 la población se incrementó un 23%, lo que supone una tasa de crecimiento promedio anual de 2,6%” (Dirección General de Planeamiento, Censo 2007, p.6).

Dentro de los principales problemas que enfrenta la UdelaR, se encuentra el rezago en los estudios y los altos índices de desvinculación, particularmente en el primer año de ingreso. En este marco, la UdelaR ha promovido una variedad de políticas de enseñanza tendientes a garantizar el acceso, potenciar la permanencia y el egreso, impulsando en el 2007, la creación del Programa de Respaldo al Aprendizaje (PROGRESA) de la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE) de la UdelaR.

## 2- Presentación de la experiencia

### 2.1- Introducción

La práctica que se presenta, se ubica en el marco de las acciones de Tutorías entre iguales que el PROGRESA en conjunto con la Federación de Estudiantes Universitarios del Uruguay (FEUU), desarrolla desde el año 2008, en Centros Educativos de EMS. La misma se constituye en una experiencia de articulación y de tránsito entre dos subsistemas, la Enseñanza Media Superior y la Universidad de la República.

Como se ha mencionado, constituye una estrategia de preparación para el acceso a la Enseñanza Superior y se centra en la puesta en acción de uno de los métodos de aprendizaje cooperativos como lo es la tutoría entre iguales.



Este artículo describe los procesos de aprendizaje de estudiantes de tercer ciclo de EMS pertenecientes al Proyecto Salir adelante de la B'nai B'rith Uruguay; quienes en el marco del acuerdo de trabajo entre éste Proyecto y el PROGRESA, participan como tutores en los Espacios de Referencia del Programa Compromiso Educativo, acompañados por estudiantes y docentes universitarios.

Para continuar se vuelve necesario, presentar algunas características del Proyecto Salir Adelante y del Programa Compromiso Educativo (PCE), para comprender el contexto en el que se desarrolla la experiencia.

El proyecto Salir Adelante, tiene como población objetivo, a jóvenes estudiantes a partir de 4° año de Secundaria de liceos públicos con muy buen desempeño académico provenientes de hogares de bajos recursos. El Proyecto busca generar en el joven estrategias para permanecer exitosamente dentro de la educación formal. (Salir Adelante, 2013).

Por otra parte el PCE, constituye un Programa Interinstitucional que tiene por finalidad "(...) contribuir a consolidar y enriquecer la matriz de programas educativos existentes, para que los/las adolescentes y jóvenes permanezcan y puedan potenciar sus trayectorias en el sistema educativo público, logrando completar la educación media superior". (Programa Compromiso Educativo, 2012, p.3). Para alcanzar este objetivo, el PCE, implementa una estrategia multidimensional constituida por: Acuerdos Educativos, Becas de apoyo Económico y Espacios de Referencia entre Pares. Estos últimos, entendidos como espacios de tutorías entre iguales<sup>1</sup>

Los espacios de tutorías entre iguales pretenden promover un espacio para la comunicación y el diálogo entre estudiantes de diferentes niveles, aportando modelos identificatorios positivos para la continuidad de los estudios, así como para futuras elecciones vocacionales y ocupacionales.

Los Espacios de tutorías entre Iguales, son implementados en los Centros Educativos y son abiertos a todos los estudiantes del Centro Educativo, independientemente que cuenten con otro de los componentes del PCE (Beca o Acuerdo Educativo). Si bien en Programa Compromiso Educativo, establece que los tutores, serán únicamente estudiantes terciarios, en el marco del acompañamiento que PROGRESA realiza de estos espacios, se acuerda habilitar la participación de estudiantes del Proyecto Salir Adelante como tutores, constituyéndose en una experiencia piloto para el Programa.

## 2.2 Objetivos

La experiencia se propone como objetivos generales, desarrollar un modelo de aprendizaje activo, basado en la cooperación y la solidaridad entre estudiantes, promoviendo modelos de identificación positiva que potencien la validez de la educación y la continuidad en los estudios.

Pues, siguiendo las palabras del Rector de la Universidad de la República, Dr Rodrigo Arocena (2008), la Tutoría entre Iguales "(...) es uno de los senderos que conduce hacia un país de aprendizaje: para que todos podamos seguir aprendiendo siempre, muchos deben estar listos para ayudar a otros a aprender" (¶ 7).

## 3- Marco conceptual

La experiencia que se presenta, se centra en una práctica de aprendizaje cooperativo, por

<sup>1</sup> A lo largo del presente trabajo, se referirá a los Espacios de Referencias entre Pares con el término de Espacios de tutorías entre Iguales, en el entendido de que el término de Espacios de Referencia refiere a un concepto de uso local.

lo que resulta relevante definir nociones como aprendizaje cooperativo y tutoría entre iguales.

### 3.1 Aprendizaje Cooperativo

El aprendizaje cooperativo, refiere a una estrategia instruccional para el logro de una educación más inclusiva.

Trabajar cooperativamente implica tomar la heterogeneidad y diferencias entre estudiantes, no como un elemento distorsionante, sino como un elemento fundamental para promover los procesos de aprendizajes, lo que implica una ruptura de ciertos modelos de enseñanza tradicionales que priorizan el desarrollo de interacciones competitivas e individualistas.

La experiencia desarrollada por el PROGRESA, permite sostener que las interacciones entre estudiantes, ofician como motor de aprendizajes significativos entre los participantes. Pues en el trabajo cooperativo, los estudiantes trabajan juntos, en grupos o en equipos, para alcanzar una meta compartida, lo que necesita de la puesta en juego de habilidades psicosociales (comunicación, escucha, empatía, resolución de conflictos, entre otras).

Diversas investigaciones resaltan que las experiencias de aprendizaje cooperativo potencian habilidades psicosociales y de interacción. (Duran, 2012). Interactuar, conlleva a elaborar y reelaborar las ideas de múltiples maneras, aceptando los diferentes puntos de vista. Esta situación de interacción estructurada, posibilita el establecimiento de un vínculo distinto con los procesos de aprendizaje por parte de los estudiantes, a la vez que promueve una revisión de la actitud ante éstos. Pues la posibilidad de ir pensando conjuntamente, favorece el análisis y la resignificación de los propios itinerarios educativos de quienes participan.

Fernandez Berrocal y Melero Zabal (1995) citando a Salomon y Globerson (1989) indican que el aprendizaje cooperativo permite la externalización de los procesos de pensamientos y posteriormente la internalización de las metacogniciones proporcionadas por los iguales.

Como se ha mencionado, con aprendizaje cooperativo, se hace referencia, entonces, a aquellas experiencias de aprendizaje donde cada integrante desde su particularidad, contribuye a la resolución conjunta de la tarea. Implica una interacción cooperativa, donde las metas de cada estudiante se encuentran relacionadas entre sí, de tal manera que existe una interdependencia positiva. (Santiviago & Mosca, 2012)

### 3.2 Tutorías entre Iguales

Monereo y Duran, (2002) afirman que los métodos de aprendizaje cooperativo se basan en la heterogeneidad de los estudiantes, pues el aprendizaje cooperativo, necesita de éstas para concretarse, por lo que, la diversidad es entendida como un elemento positivo, dado que favorece el aprendizaje entre pares. La experiencia que se presenta en este artículo, utiliza el método de aprendizaje cooperativo denominado, Tutorías entre Iguales, por lo que resulta necesario definir este concepto.

Según Topping y Ehly 1998, citado en Duran (2011), la Tutoría entre Iguales, refiere a sujetos que comparten un status similar y en donde ninguno actúa como docente del otro.

La Tutoría entre Iguales, se determina por el establecimiento de un vínculo, caracterizado por la cercanía y la condición de ser estudiantes, donde se establecen similares estrategias de comunicación que habilitan un intercambio fluido, que enriquecen y potencian la relación. (Santiviago & Mosca, 2010)

Existen numerosas experiencias en los países iberoamericanos (Coll, Duran, Monereo, Onrubia) que presentan las ventajas de las Tutorías entre Iguales en los procesos de aprendizaje, donde se destaca: beneficios respecto a la motivación, fortalecimiento de los vínculos con la institución y con sus actores, desarrollo de habilidades interpersonales, capacidad para trabajar en equipo, confianza en sí mismo, entre otras. (Santiviago & Mosca, 2012)

### 3.3 Participación y autonomía

La participación de estudiantes, en el marco de los Espacios de Referencia entre Pares del PCE (Espacios entre Iguales) favorece, no únicamente los procesos de enseñanza-aprendizaje de éstos, sino también los procesos de integración social.

La experiencia en la implementación de sistemas de tutorías entre iguales, de diferentes tipos en la Universidad de la República, permite sostener que el aprendizaje entre iguales, promueve la participación activa de los estudiantes en sus propios procesos de aprendizaje, lo que lleva al desarrollo gradual de mayores niveles de autonomía, lo que se constituye en un aporte sustancial, para la continuidad educativa y la transición hacia la Enseñanza Superior, de los estudiantes que participan.

En el entendido de que las instituciones educativas enseñan no únicamente lo que explícitamente se pretende enseñar en ellas, sino que también transmiten, lo que en ellas se vive: climas más o menos democráticos, reglas implícitas, modos de relacionarse, formas de manejar las diferencias y resolver los conflictos (UNICEF, p.37) Puede decirse que las vivencias en los espacios de tutorías entre iguales, transmiten una forma solidaria en que un grupo de estudiantes decide comprometerse con su propio proceso de aprendizaje, como con el de sus compañeros. Promoviendo una actitud activa frente al

aprendizaje, condición necesaria para enfrentar el inicio de un estudio terciario.

### 4- Descripción de la experiencia

Durante el periodo 2010-2013, estudiantes del Proyecto Salir Adelante comienzan a incorporarse a los espacios de tutorías entre iguales (Espacios de Referencia) del Programa Compromiso Educativo en Centros de EMS, acompañados de estudiantes y docentes universitarios.

Los espacios de tutorías entre iguales (Espacios de Referencia) se constituyen en espacios de aprendizaje entre iguales.

La construcción de Espacios de Referencia entre Pares o Espacios de Tutorías entre Iguales, entendidos como espacios de aprendizaje, habilita pensar otros espacios de aprendizaje, que se alejan de los espacios de enseñanza tradicionales centrados en el aula. Por lo que desarrollar acciones en éstos implica habilitar espacios para deconstruir modelos instaurados y promover modelos de aprendizaje que se sustentan en la interrelación entre los estudiantes. (PROGRESA, 2013).

Tomando lo planteado por Gardner (1988) respecto a la teoría de las inteligencias múltiples, no hay una única manera de ser inteligente. Este autor sostiene que la institución educativa, tiende a premiar dos de estas inteligencias: la lógico matemática, y la lingüística, y en general en la enseñanza no se contempla ni la inteligencia interpersonal, intrapersonal, ni la espacial, ni la cinético-corporal, ni la artística o musical. La experiencia que se desarrolla en los espacios entre iguales, posibilita abrir múltiples puertas para producir conocimiento, principalmente priorizando las relaciones interpersonales por intermedio del aprendizaje cooperativo.

Participan de la experiencia 44 estudiantes del Proyecto Salir Adelante, quienes durante el

periodo se incorporan a nueve centros educativos de EMS.

Para fortalecer las experiencias de aprendizaje de los estudiantes de EMS (Tutores), desde el PROGRESA se promueven redes de sostén a estos estudiantes, en este sentido, se coordina:

- Participación en Talleres de Orientación Vocacional y Espacios de Consulta y Orientación. Se les brinda un acompañamiento en lo referente a aspectos vocacionales y de orientación educativa, pues la experiencia grupal promueve la reflexión sobre sus propios proyectos educativos y formativos.
- Participación en los Encuentros de Tutorías y en las muestras de Universidad Abierta organizados por PROGRESA. Para dar continuidad a los aprendizajes, se intentan promover espacios para que los estudiantes de Enseñanza Media expongan sus experiencias como Referentes.
- Vinculación con estudiantes de los servicios universitarios en los que piensan iniciar su estudio de grado

Paralelamente a estas acciones de acompañamiento y apoyo, los estudiantes de EMS del Proyecto Salir Adelante, participan de instancias de formación. Estos procesos pretenden promover un espacio para la reflexión y construcción del rol de Tutor (Referente), a la vez que busca brindar información sobre las tareas, el PCE y los Centros en donde intervendrán.

#### 4.1 Aprendizajes entre Iguales

Es fundamental aclarar que la sola presencia de estudiantes de diferentes niveles no

produce por sí solo, el establecimiento de actividades cooperativas, sino que es condición necesaria para su existencia, el conocimiento de métodos cooperativos por parte de docentes o de los estudiantes terciarios que trabajan en los espacios de tutorías del PCE para lograr una mejor gestión de los aprendizajes.

Hablar de aprendizaje cooperativo implica una ruptura con modelos de aprendizaje imperantes de carácter más competitivo o individualistas, por lo que la propuesta, que este equipo intentó potenciar, permitió utilizar la diversidad encontrada en el espacio entre iguales, no como un obstáculo, sino como un potencial de trabajo.

La característica de incorporar estudiantes de Enseñanza Media apuntalados por docentes y estudiantes terciarios, enriqueció los espacios entre iguales y las posibilidades de aprendizaje que allí se generaron. La multiplicidad de experiencias en las trayectorias educativas y los vínculos interpersonales que tuvieron lugar en los espacios, promovieron aprendizajes cooperativos y colaborativos, produciéndose una cadena de apoyaturas y apuntalamientos entre todos los estudiantes comprometidos en el proceso.

En los casos de espacios con características abocadas al trabajo de apoyo en asignaturas, se desplegaron metodologías de trabajo cooperativo particulares, los docentes de acompañamiento de PROGRESA, comenzaron a utilizar las capacidades mediadoras de los propios estudiantes para la resolución de las tareas en general y ejercicios matemáticos en particular. En este aspecto, los estudiantes (Enseñanza Media y Terciaria) apuntalados por los docentes, desarrollaron un tipo de funcionamiento grupal que habilitó la

resolución conjunta. Ellos regulaban y evaluaban los procedimientos y las metodologías para llevar adelante la tarea. El ser responsable del proceso de aprendizaje, promovió mayores niveles de autonomía para todos los participantes en juego.

A partir del acompañamiento de los docentes y de los apoyos producidos por éstos, comenzaron a desplegarse verdaderas actividades cooperativas que promovieron mayores niveles de autonomía entre los estudiantes.

Respecto a los estudiantes tutores de Enseñanza Media Superior del Proyecto Salir Adelante, les permitió una inserción diferente que habilitó el establecimiento de un vínculo distinto con los Centros Educativos de los cuales provienen. Esta visibilidad de parte de sus compañeros y del Centro, favoreció la inclusión y un mayor sentido de pertenencia.

## **5- Conclusiones:**

La inclusión de la figura de tutores de EMS del Proyecto Salir Adelante en los Espacios de Tutorías entre Iguales, tiene muchas potencialidades desplegadas y otras por desplegar y descubrir. Dentro de las principales potencialidades, se encuentra la cercanía etaria y de trayectoria educativa, lo que habilitó buenas relaciones vinculares, comunicacionales y educativas, sentando las bases para el aprendizaje cooperativo.

Como se ha mencionado, el estudiante del Proyecto Salir Adelante, al igual que los estudiantes del PCE, también cuentan con apoyos, lo que se constituyó en un elemento que cerró el círculo en este proceso, pues el trabajo conjunto, posibilitó al estudiante

beneficiado por la beca o por el Acuerdo Educativo del PCE, ver en el estudiante de EMS del Proyecto Salir Adelante, referencias claras y tangibles de cómo y con qué estrategias se puede potenciar los trayectos educativos.

De las entrevistas realizadas a los estudiantes que participaron de los espacios de tutoría entre iguales (Santiviago y Mosca, 2012) se desprende que los estudiantes identifican que transitar por esta experiencia les ha permitido potenciar el desarrollo de habilidades y recursos personales, como ser: mayor capacidad de escucha, mas organización a la hora de transmitir lo que piensan, mejorar la comunicación oral y revisar y corregir las técnicas de estudio empleadas.

También se desprende, la motivación a continuar estudiando, y la satisfacción personal que les otorga participar de estas actividades, donde tienen un “rol protagónico” que los posiciona en un lugar diferente ante compañeros y familiares.

Identifican al estudio como un área fundamental que permite desarrollar otras áreas de la vida y en tal sentido, tiene un lugar clave en sus proyectos personales.

El participar de la experiencia, a través del ejercicio de la participación y del trabajo cooperativo, permitió tolerar los momentos de confusión, de frustración y de dudas que conlleva todo crecimiento y proceso de cambios, como los que emergen en los momentos de transición, como puede ser el pasaje de Secundaria a la enseñanza terciaria.

Por otro lado, el intercambiar con estudiantes terciarios, posibilitó aportar modelos identificatorios positivos reales, acercándose a

través del intercambio entre pares, a la cultura y vida universitaria.

## 6- Resultados

La experiencia se valora positivamente tanto por coordinadores del Programa Salir Adelante, como por los docentes del PROGRESA y los estudiantes tutores.

Para las evaluaciones se utilizan entrevistas a los coordinadores, encuestas a los tutores (terciarios y de EMS) y seguimiento de las trayectorias educativas en coordinación con el Programa Salir Adelante.

Como se ha mencionado, la participación de los estudiantes del Programa Salir Adelante, en el PCE se inicia en el año 2011, por lo que en este momento, se encuentran diferentes niveles de avance en la trayectoria educativa. Es en este sentido que los estudiantes que participan en el 2011 (segundo ciclo de EMS), en el año 2013 continúa sus estudios en la enseñanza terciaria, el 82%. Dentro de este porcentaje, algunos de los estudiantes que se encuentran en la Universidad de la República aún siguen participando de algunas líneas del PROGRESA, a través de dispositivos que ofrece el Programa, particularmente focalizados a facilitar la adaptación a la Universidad.

Respecto a los estudiantes que participan en el año 2012, el 100% de ellos se encuentra finalizando tercer ciclo de EMS, con un perfil definido en relación al estudio terciario a seguir, aspecto que fue abordado y trabajado por el PROGRESA en los Talleres de Orientación Vocacional Ocupacional, en el marco del acompañamiento de la experiencia de tutorías entre iguales.

En cuanto a la generación 2013 puede decirse que la misma se encuentra aún en proceso de evaluación.

## Agradecimientos

Corresponde agradecer la colaboración de los docentes Fabiana Pavloff y Gonzalo Di Pascua en las instancias de acompañamiento de los estudiantes del Proyecto Salir Adelante en los Espacios de Referencia Entre Pares del Programa Compromiso Educativo y a los estudiantes universitarios que participaron de las experiencias.

Así mismo, agradecer a la Mesa interinstitucional y la Unidad de Gestión del Programa Compromiso Educativo por posibilitar la incorporación a los Espacios de Referencia de estudiantes de EMS y a todos los Centros Educativos en los que se ha participado.

## Referencias

- Arocena, R. (2008) Blog Informativo del Rectorado. Hacia la Reforma Universitaria. Número 43. Extraído 29 de setiembre de 2013 desde <http://www.universidad.edu.uy>
- Dirección General de Planeamiento (2007). VI Censo de Estudiantes Universitarios. Universidad de la República del Uruguay. Extraído el 20 de setiembre de 2013 desde [http://www.universidad.edu.uy/renderPage/index/pageId/129#heading\\_429](http://www.universidad.edu.uy/renderPage/index/pageId/129#heading_429)
- Duran, D & Monereo, C (2012) Entramado. Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo.
- Duran, D (2011) Aprender Enseñando: Un paradigma emergente. Revista Formación y Empleo 110, 4-13. Extraído el 6 de setiembre de 2013 desde <http://grupsderecerca.uab.cat/grai/sites/grupsderecerca.uab.cat/grai/files/Aprender%20ense%C3%B1andoherramientas.pdf>
- Duran, D & Vidal, V (2004) Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica. Un método cooperativo para la diversidad en secundaria. Barcelona: Garó
- Encuesta Nacional de Juventud. (2008) Uruguay. Jóvenes y adolescentes dicen. Ministerio de Desarrollo Social. Extraído el 2 de setiembre de 2013 desde [http://www.inju.gub.uy/innovaportal/file/9786/1/enaj\\_informe\\_preliminar.pdf](http://www.inju.gub.uy/innovaportal/file/9786/1/enaj_informe_preliminar.pdf)

- Fernández Berrocal, P & Melero Zabal, M (1995) La interacción social en contextos educativos. Madrid: Siglo XXI.
- Gardner, H (1998) Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica. Barcelona: Paidós.
- Mosca, A & Santiviago, C (2010) Tutoría de estudiantes. Tutorías entre pares. Montevideo: Labor.
- Observatorio Social. (2010) Contexto. Juventudes en Uruguay. En qué andamos y cómo somos. Ministerio de Desarrollo Social. Extraído 28 de setiembre de 2013 desde <http://observatoriosocial.mides.gub.uy/mides/portalMides/portalMides/contetablas.php?op=0&tema=70>
- PROGRESA. (2013) Informe PROGRESA para Compromiso Educativo. Universidad de la República. Montevideo.
- Proyecto Salir Adelante (2013, setiembre) Proyecto Salir Adelante. B'nai B'rith Uruguay. Extraído el 29 de setiembre de 2013 desde <http://www.bnaibrith.org.uy/home/home/index.php?t=secciones&secc=51>
- Santiviago, C & Mosca, A (2012) Fundamentos Conceptuales tutorías entre pares. La experiencia de la Universidad de la República. Montevideo: Zona Libro.
- UNICEF (2006) Educación y Participación Adolescente. Montevideo: Fondo de las Naciones Unidas para la infancia.

## 9 PLAN DE APOYO INTEGRAL PARA EL DESEMPEÑO ESCOLAR DE LOS ALUMNOS (PAIDEA)

**Línea Temática 2:** Prácticas para reducir el abandono: acceso a la educación superior, integración a las instituciones e intervenciones curriculares.

MORALES RAMÍREZ, María Ascensión

Universidad Nacional Autónoma de México-México

e-mail: [mmoralesm@unam.mx](mailto:mmoralesm@unam.mx)

**Resumen.** Existe una gran preocupación en torno a que los alumnos vean obstaculizada su trayectoria escolar, debido, entre otros factores, a los relacionados con su situación socioeconómica y de salud, los bajos niveles de interés por sus estudios y la escasa claridad en cuanto a las expectativas para la conclusión de los mismos. Así, por ejemplo, el Plan de Desarrollo Universitario señala que más de una tercera parte de los alumnos de nuevo ingreso a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), proceden de familias con ingresos totales menores a cuatro salarios mínimos mensuales y un porcentaje muy alto corresponde a quienes son la primera generación en llegar a la Universidad. Por otra parte, reporta que más del 30 por ciento muestra problemas de salud relacionados con la obesidad o el sobrepeso; el consumo elevado de alcohol, tabaco o algún tipo de drogas; la violencia intrafamiliar; los trastornos de la conducta; o los embarazos no deseados, entre otros. Para encarar éstas y otras dificultades, la UNAM ha diseñado e implementado un “Plan de Apoyo Integral para el desempeño Escolar de los Alumnos (PAIDEA)”, el cual tiene como finalidad dotar de servicios educativos tanto a los alumnos de nuevo ingreso como a los ya inscritos y principalmente, a aquellos con algún signo de desventaja que ponga en riesgo la permanencia y conclusión de sus estudios y, de esta forma, contribuir al mejoramiento de su desempeño escolar. El PAIDEA comprende estrategias y medidas para el logro de seis Ejes de Acción: 1. Trayectorias escolares y de egreso. 2. Apoyo para mejorar el rendimiento académico de los alumnos, 3. Apoyo a la titulación, 4. Consolidación del Sistema Institucional de Tutorías, 5. Inducción e integración para alumnos de nuevo ingreso y 6. Universidad saludable. Con el desarrollo conjunto de estos ejes se busca apoyar, en forma permanente, al alumnado universitario en los ámbitos: académico, cognitivo, socioemocional, de salud, escolar, cultural y deportivo, y de esta manera, reducir o eliminar la no aprobación y el rezago escolar así como elevar la eficiencia terminal. El PAIDEA contiene mecanismos de seguimiento y evaluación (internos y central) de las estrategias implementadas que permitirán la toma de decisiones para la adecuación oportuna de los procesos y procedimientos.

**Descriptor o Palabras Clave:** *Plan de Apoyo Integral, Trayectorias Escolares, Rezago Escolar.*

### 1. Contexto

En la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) existe una gran preocupación por la obstaculización de la trayectoria escolar de los alumnos debido, entre otros factores, a los relacionados con su situación socioeconómica y de salud, los bajos niveles de interés por sus estudios y la escasa claridad en cuanto a las

expectativas para la conclusión de los mismos.

El Plan de Desarrollo Universitario 2011-2015 señala que más de una tercera parte de los alumnos de nuevo ingreso a la UNAM, proceden de familias con ingresos totales menores a cuatro salarios mínimos mensuales y un porcentaje muy alto corresponde a quienes son la primera generación en llegar a la Universidad.



Asimismo, reporta que más del treinta por ciento tiene problemas de salud relacionados con la obesidad o el sobrepeso; el consumo elevado de alcohol, tabaco o algún tipo de drogas; la violencia intrafamiliar; los trastornos de la conducta; o los embarazos no deseados, entre otros.<sup>1</sup>

Encarar estas dificultades representa un reto para la UNAM, al ser los alumnos el centro de atención e interés de la Institución.

### 1.1 Origen del Proyecto

Para la Universidad es fundamental la realización de acciones sistematizadas que mejoren las condiciones académicas y administrativas para la formación de los alumnos. La responsabilidad social de la UNAM no concluye con el hecho de ampliar la oferta y mantener la cobertura escolar, se requieren además estrategias que favorezcan la retención de los estudiantes y logren un egreso satisfactorio.

Para estos propósitos, el Rector en su Plan de Desarrollo de la Universidad 2011-2015, incluyó el Proyecto 1.1, que señala: *“Asegurar que todas las entidades académicas cuenten con un programa de apoyo para los alumnos que combata el rezago académico y contribuya a la recuperación de los estudiantes irregulares, mediante la organización de un sistema de tutores, de la puesta en práctica de proyectos de seguimiento de trayectorias escolares y de egresados, al igual que sobre los problemas de salud del estudiante, abandono escolar y eficiencia terminal.”*

Con base en dicho Proyecto, el Colegio de Directores de Facultades y Escuelas, aprobó los Lineamientos Generales para que a través de su Secretaría Ejecutiva se implementara un “Plan de Apoyo Integral para el Desempeño Escolar de los

Alumnos (PAIDEA)”, en cada una de las entidades académicas.

Estos Lineamientos Generales así como la enunciación de algunas estrategias para la integración del Plan, surgieron de un diagnóstico previo de las acciones emprendidas por las entidades académicas, para la atención de su comunidad estudiantil.

### 1.2 Objetivo

El Plan tiene como finalidad dotar de servicios educativos tanto a los alumnos de nuevo ingreso como a los ya inscritos, y, principalmente, a aquellos con algún signo de desventaja que ponga en riesgo la permanencia y conclusión de sus estudios, y contribuir así al mejoramiento de su desempeño escolar.

### 1.3 Ejes y Estrategias del PAIDEA

El PAIDEA comprende estrategias y medidas para el logro de seis Ejes de Acción:

1. Trayectorias Escolares y de Egreso.
2. Mejorar el rendimiento académico de los alumnos.
3. Apoyo a la Titulación.
4. Consolidación del Sistema Institucional de Tutorías.
5. Inducción e Integración para alumnos de nuevo ingreso.
6. Universidad Saludable.

#### 1.3.1 Trayectorias escolares y de egreso

Busca la obtención de información consistente, confiable y relevante sobre el comportamiento académico de los alumnos a nivel institucional e individual durante su estancia en la Universidad (ingreso, permanencia y egreso, hasta la conclusión de los créditos y requisitos académico-administrativos definidos por el plan de estudios), con miras a implementar oportunamente estrategias de intervención que favorezcan el egreso en tiempo curricular.

<sup>1</sup> UNAM. (2012). Plan de Desarrollo de la Universidad 2011-2015. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

### 1.3.2 Apoyo para mejorar el rendimiento académico de los alumnos

Derivado de los estudios de trayectorias escolares, se pretende que cada Facultad y Escuela establezca medidas que contribuyan a la implementación de estrategias institucionales de apoyo académico u operativo que reduzcan los problemas enfrentados por los estudiantes para la continuidad de su formación escolar; esto es, emprender acciones que ayuden a abatir la reprobación, el rezago educativo y la deserción, y elevar así, tanto los índices de eficiencia terminal, como favorecer las trayectorias académicas de los alumnos en la Institución (por ejemplo, acciones relacionadas con estilos de aprendizaje, desarrollo de competencias cognitivas, asesorías académicas, aspectos motivacionales y cognitivos del aprendizaje, logro académico, auto-concepto, regulación del aprendizaje así como “la enseñanza de estrategias de aprendizaje, en la medida en que potencia la regulación del propio proceso de aprendizaje, favorece el conocimiento de las propias capacidades y limitaciones y, aún más, la posibilidad de actuar sobre ellas”.

### 1.3.3 Apoyo a la titulación

Tiene como objetivo reforzar entre el alumnado la relevancia de la titulación como una fase significativa de su proceso formativo y a la vez orientarlo en la elección, desarrollo y conclusión de la modalidad más adecuada a sus condiciones y expectativas profesionales.

### 1.3.4 Consolidación del Sistema Institucional de Tutorías

La tutoría en la UNAM pretende consolidarse a través de los Planes de Acción Tutorial (PAT) de cada entidad académica, como una modalidad educativa centrada en el alumno, con énfasis en la intervención individual y diferenciada que brinda el docente al tutorado en los procesos de inducción, formación y fortalecimiento escolar.<sup>2</sup>

<sup>2</sup> La tutoría en la UNAM tiene desde hace varias décadas antecedentes importantes en diversas Facultades y Programas y ha constituido un referente importante dentro de los Planes de

### 1.3.5 Inducción e integración para alumnos de nuevo ingreso.

Con la implantación de los “Programas de Inducción e Integración” a la vida universitaria se pretende facilitar la inserción plena del estudiante y garantizar el mayor éxito en la etapa inicial de su formación, conscientes de que el inicio de la vida universitaria representa nuevos retos para el alumno, que implican desde la clarificación de la elección vocacional tomada, la construcción de la identidad profesional, el reconocimiento de las características del plan de estudios que se cursará, sus requisitos, y dinámicas de aprendizaje, hasta la ubicación del entorno escolar y los servicios que le ofrece. Lo anterior, independientemente de las actividades que se realicen a la mitad y antes de concluir los estudios, como actividades de inducción a la carrera y extracurriculares.

### 1.3.6 Universidad saludable

Con este aspecto se pretende impulsar una cultura de salud, autocuidado y de prevención oportuna de enfermedades y /o adicciones, que se fortalezca a lo largo de los estudios universitarios y se complemente con el acceso a los servicios de salud. Este aspecto resulta relevante a causa de que los problemas de salud o falta de hábitos saludables tienen un impacto importante en el aprendizaje de los estudiantes y en su desarrollo pleno como ciudadanos.

El PAIDEA como proyecto general se planteó en tres etapas:

- 1) Elaboración,
- 2) Implementación y

---

Desarrollo de algunos Directores de las entidades académicas. En el 2012 se implementó el Sistema Institucional de Tutoría, que coordina, organiza y establece un conjunto de lineamientos orientados a la implantación de Programas Institucionales de Tutoría (define y organiza los propósitos, procesos, acciones, y operaciones realizadas por los actores centrales de la tutoría y todos los implicados en su desarrollo –autoridades, funcionarios, académicos y personal administrativo) y los Programas de Acción Tutorial (conjunto de actividades secuenciadas temporalmente para el diseño del contenido y ejecución de la tutoría en el contexto de las necesidades e intereses de los alumnos y toma como base los recursos humanos y materiales de cada entidad académica). UNAM. (2012). Sistema Institucional de Tutoría, Secretarías de Desarrollo Institucional y de Servicios a la Comunidad, UNAM.

### 3) Seguimiento y evaluación.

## 2. Elaboración

Con base en su valor integrador y en atención a los Lineamientos Generales de éste y las guías proporcionadas, cada Facultad y Escuela de la UNAM<sup>3</sup> elaboró su Plan de acuerdo a sus particularidades, a los programas y proyectos prioritarios del Plan de Desarrollo Institucional de cada entidad académica y a las características de su población estudiantil, bajo el siguiente esquema:

- Una presentación general para dar respuesta a las preguntas ¿Quiénes somos y qué hacemos?, la cual comprendería las carreras, población escolar y la situación específica de cada entidad académica.
- Como segundo punto responder a la interrogante ¿Cuál es la situación actual?, aspecto que comprendería el diagnóstico de las acciones emprendidas con anterioridad y los resultados prevalecientes en cada entidad académica.
- Como último punto, responder a las preguntas ¿Dónde queremos ir? y ¿Cómo podemos llegar?, para atender esta proyección y planeación, se incluyó una estructura que comprendió los siguientes aspectos: objetivos generales, objetivos específicos, estrategias, metas, indicadores de actividad y/o fechas compromiso.

## 3. Medidas para el logro de los ejes del PAIDEA

Ente las estrategias establecidas en el PAIDEA de cada Facultad y Escuela para el logro de los 6 ejes destacan:

### 3.1 Eje 1. Trayectorias escolares y de egreso

- a) Registro de información cuantitativa y cualitativa de los alumnos. Optimizar o implementar procesos para la obtención y

recopilación de información académica de los alumnos, como tipo de ingreso, procedencia, trayectoria, sistema (escolarizado o abierto), carrera o plan de estudio, número de asignaturas, calificaciones, avance en créditos, suspensiones temporales, cambios de carrera, baja definitiva, entre otras.

- b) Seguimiento oportuno y de retroalimentación entre las entidades académicas y la Administración Central. Implementar procesos o sistemas que permitan estudiar las condiciones académicas y llevar un seguimiento de la evolución de los alumnos que permita la toma oportuna de decisiones e instrumentación de acciones para mejorar su estadía y egreso.

### 3.2 Eje 2. Apoyo para mejorar el rendimiento académico de los alumnos

#### 3.2.1 Nuevo Ingreso

- a) *Mejorar los sistemas de aplicación de exámenes de diagnóstico previos, medición y evaluación de los mismos.* Elaborar diagnósticos para los alumnos de nuevo ingreso que reflejen las capacidades personales con relación a las asignaturas a cursar en la carrera elegida e identificar aquellas que pueden implicar un alto grado de dificultad, así como la situación personal, emocional y económica de los alumnos.
- b) *Superar deficiencias.* Implementar programas de atención para superar las deficiencias mostradas por los alumnos de nuevo ingreso en los resultados del Examen de Diagnóstico de Conocimientos y/o evaluaciones internas.
- c) *Retroalimentar resultados.* Establecer mecanismos de difusión, ágiles y de fácil acceso, para que los alumnos conozcan los resultados de su evaluación al ingresar a la Facultad o Escuela.
- d) *Perfeccionar los programas de inducción.* Contribuir en el proceso de integración y adaptación de los alumnos de nuevo

<sup>3</sup> En total, 26 entidades académicas de la UNAM elaboraron su PAIDEA.

ingreso con el objetivo de prevenir y disminuir la deserción escolar.

### 3.2.2 Reinscritos

- a) *Diagnósticos generales.* Elaborar diagnósticos que permitan identificar las principales variables que afectan el rendimiento académico de los alumnos.
- b) *Reducir índices de reprobación.* Identificar las asignaturas de mayor población con altos índices de reprobación.
  - Crear el Programa de Servicio Social “Experto–Novato” para asesorar alumnos de materias de mayor reprobación.
  - Sensibilizar a los profesores sobre la necesidad de atender y resolver los problemas asociados a las asignaturas de altos índices de reprobación.
  - Identificar los temas de mayor nivel de dificultad de las asignaturas de alto índice de reprobación y elaborar material para mejorar el aprovechamiento.
- c) *Actividades académicas extracurriculares.* Elaborar un programa de actividades académicas extracurriculares, tales como impartición de cursos, foros, asesorías, cursos de homologación y remediales, club de soluciones, asesorías y guías de estudio como herramienta para la preparación de exámenes, entre otras, a fin de reforzar la aprobación de materias.
- d) *Cursos inter-semestrales.* Elaborar un programa de cursos y actividades académicas para realizar en los periodos intersemestrales, a fin de permitir a los alumnos superar rezagos en los estudios o avanzar en ellos.
  - Fortalecer los cursos intensivos de regularización estudiantil, incorporando a las materias con elevados índices de reprobación.

- Ampliar el número de periodos de exámenes extraordinarios.
  - Apoyar cursos de actualización y capacitación para profesores en los periodos inter-semestrales.
  - Talleres de “Desarrollo del pensamiento crítico”.
  - Desarrollar un programa de asesorías extra-clase y crear grupos de estudio.
  - Incorporar aulas virtuales para promover que los estudiantes acrediten las materias de alta reprobación buscando que exista el reconocimiento en créditos de los cursos involucrados.
- e) *Apoyos a la formación integral.* Impulsar programas de orientación y servicios integrales, de becas nutricionales, de apoyo económico, de reconocimiento por alto rendimiento académico, patrocinios de empresas, de información para padres de familia acerca de la consulta de calificaciones por periodo y los programas de asesorías.
  - f) *Autoevaluación.* Instrumentar mecanismos de autoevaluación para alumnos y profesores, que los motiven para el logro de cambios internos.
  - g) *Actividades complementarias.* Ofrecer diversas actividades de carácter complementario, cuyo propósito sea desarrollar estrategias de aprendizaje y autoconocimiento, aprendizaje autónomo, habilidades y actitudes fundamentales para el pensamiento crítico, el aprendizaje permanente, el desarrollo personal, el espíritu de servicio a la sociedad y el respeto por el medio ambiente.

### 3.3 Eje 3. Apoyo a la titulación

- a) *Implementación de sistemas en línea.* Crear un sistema en línea para la gestión de la titulación, a fin de hacer más expeditos y eficientes los trámites; así como dar seguimiento a los alumnos que estén próximos a cubrir el 100% de créditos, con el fin

- de incentivar un compromiso de titulación.
- b) *Superar deficiencias en los trámites.* A través de comunicados vía correo electrónico y uso de las redes sociales, identificar y atender los problemas u obstáculos en el proceso de titulación, a fin de estimular y agilizar su conclusión.
- c) *Asesoría motivacional.* Ofrecer pláticas por carrera (de asistencia obligatoria para los alumnos) sobre los requisitos, las opciones y las ventajas de la titulación, así como el apoyo de los profesores de los últimos semestres de la carrera para fomentar la titulación en sus clases.
- d) *Difusión.* Establecer programas permanentes de difusión que incluyan el uso de las redes sociales y la inserción de ventanas en la página web de cada entidad académica, con toda la información sobre las opciones de titulación, incorporando vínculos para descargar los procedimientos y formatos; así como la publicación en los órganos de información oficial de las entidades académicas (Gaceta, boletín, carteles, posters y otros medios impresos) un apartado atractivo con información sobre la titulación.
- e) *Impulsar las modalidades de titulación.* Facilitar los mecanismos de titulación, a través de diversas actividades que se realicen en las propias entidades académicas, como servicio social o trabajo profesional en beneficio de la comunidad; elaboración de un proyecto con base en la solución de problemas reales, que tenga un impacto en la comunidad y apoyo a la docencia cuando resulten aplicables y previa aprobación de los Consejos Técnicos de cada entidad académica.

- f) *Apoyos económicos.* Dar a conocer los programas y becas de titulación que se ofrecen dentro y fuera de la UNAM, para incentivar a los alumnos.
- g) *Promover ventajas de titulación.* Organizar conferencias, cursos, talleres y actividades recreativas (ferias, concursos, obras de teatro, etc.) para concientizar al estudiante sobre la importancia de la titulación.

#### **3.4 Eje 4. Consolidación del Sistema Institucional de Tutoría (SIT)**

- a) Desarrollar los Planes Institucionales de Tutoría (PIT) y operar los Planes de Acción Tutorial (PAT), conforme a los objetivos, principios, elementos, lineamientos generales y estructura del SIT, a fin de lograr el acompañamiento académico del estudiante a lo largo de su trayectoria escolar para mejorar su aprendizaje, desempeño académico y formación integral.
- b) Capacitar a los profesores inscritos al Programa Institucional de Tutorías (PIT) y proveerles los elementos necesarios, para orientar a los estudiantes de acuerdo con las necesidades particulares de éstos.
- c) Impulsar un sistema de reconocimiento a la acción tutorial.
- d) Desarrollar un plan de creación y adecuación de la infraestructura y dotación de recursos materiales en apoyo a la acción tutorial.

#### **3.5 Eje 5: Inducción e integración para alumnos de nuevo ingreso**

Desarrollar programas de inducción con duración de una semana o más, que incluyan actividades de integración a la vida social, académica y cultural de la Institución, como son:

- a. Mensajes de bienvenida a cargo de los titulares.

- b. Visitas guiadas por las instalaciones de la entidad académica.
- c. Visitas al Campus de Ciudad Universitaria.
- d. Difusión de servicios y entrega de materiales impresos o digitales.
- e. Presentación formal de planes de estudio, requisitos curriculares y reglamentos.
- f. Aplicación del Examen Médico Automatizado (EMA).
- g. Aplicación del Examen Diagnóstico de Conocimientos y Exámenes Internos.
- h. Participación de Padres de Familia.
- i. Conferencias sobre la importancia de las carreras.
- j. Encuentro con egresados.
- k. Reuniones con alumnos de otros semestres.
- l. Conferencias sobre origen, evolución y significación de la UNAM.

### 3.6 Eje 6. Universidad saludable

- a) Desarrollar acciones para atender los factores de riesgo y vulnerabilidad en la salud de los alumnos, sustentadas principalmente en el análisis de los resultados del Examen Médico Automatizado (EMA).
- b) Establecer medidas para que los estudiantes concluyan su trámite de registro y adscripción al seguro facultativo ante las clínicas del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS).
- c) Crear centros de apoyo y orientación para la salud del estudiante.
- d) Establecer campañas que promuevan hábitos de vida saludable.
- e) Elaborar un programa de actividad física permanente, así como torneos deportivos.

- f) Educar para la salud mediante programas permanentes de:

- Prevención de accidentes.
- Prevención de violencia física y verbal, acoso (bullying) y adicciones.
- Orientación hacia una sexualidad segura y saludable (planificación familiar, métodos anticonceptivos, dotación de condones, riesgo reproductivo, ingesta de ácido fólico, riesgo obstétrico).
- Alimentación y desparasitación.
- Acciones para disminuir el sobrepeso y la obesidad.
- Prevención y control de enfermedades.
- Campañas de vacunación, autoexploración e información sobre prevención de VIH-Sida y enfermedades de transmisión sexual.
- Salud Bucal.
- Apoyo para atender deficiencias visuales y auditivas.
- Trastornos psico-afectivos (depresión, ansiedad, etc.)

- g) Desarrollar un amplio programa de difusión que incluya medios impresos y electrónicos con información sobre los programas de salud.

- h) Instalar bebederos en áreas concurridas de las entidades académicas.

- i) Realizar conferencias obligatorias con expertos en diversos temas de salud.

## 4. Implementación

Cada PAIDEA tiene un responsable designado por el titular de la entidad académica, a fin de instrumentar eficaz y eficientemente los compromisos y estrategias establecidos en el mismo. Esta etapa se inició

en agosto de 2013, en la cual se han puesto en práctica y operación las acciones planeadas y proyectadas como metas.

El responsable del PAIDEA tiene como funciones:

- a. Realizar el seguimiento puntual de los ejes de acción.
- b. Recabar información sobre los avances de cada compromiso para rendir informes.
- c. Mantener informados a su titular y a la Secretaría Ejecutiva del Colegio de Directores de Facultades y Escuelas.

Se llevará un seguimiento focal y oportuno de acuerdo con las características de cada entidad académica utilizando desde controles documentales hasta plataformas web para medir el avance de las estrategias, a efecto de hacer ajustes en la forma y número de actividades para el logro de los objetivos específicos y generales.

Al final del lapso comprometido y mediante las variables establecidas como indicadores de actividad, se obtendrán los resultados de las estrategias puestas en operación y ejecutadas, mismos que servirán de base al responsable del PAIDEA en cada entidad académica, para evaluar el impacto de las mismas en los indicadores de desempeño académico.

### 5. Seguimiento y Evaluación

El PAIDEA como producto final, se traduce en un instrumento para institucionalizar estrategias de apoyo permanente al alumnado en los ámbitos: académico, cognitivo, socioemocional, de salud, cultural y deportivo; cuya adecuada aplicación y seguimiento permitirá a las entidades académicas mejorar sus indicadores de desempeño académico en este ámbito.

Con base en lo anterior, las estrategias proyectadas y ejecutadas están dirigidas a impactar principalmente los siguientes indicadores:

- ✓ Número de alumnos en situación de rezago o en riesgo de abandonar los estudios.
- ✓ Número de alumnos con asignaturas reprobadas.
- ✓ Número de asignaturas con altos índices de reprobación y población escolar.
- ✓ Número de alumnos que egresan en tiempo curricular.
- ✓ Eficiencia terminal.

El seguimiento y evaluación del impacto de los indicadores de desempeño, se llevará a cabo por parte de la Secretaría Ejecutiva del Colegio de Directores de Facultades y Escuelas mediante la construcción de una matriz, la cual contendrá:

- a) La descripción del indicador de desempeño académico.
- b) Resultados del diagnóstico previo a la implementación del PAIDEA. Para una mejor apreciación, se estima conveniente, considerar un periodo de 3 a 5 años anteriores.
- c) Las variables cuantitativas que indiquen los resultados de la aplicación de las estrategias proyectadas y ejecutadas en la etapa de implementación del PAIDEA.
- d) Medios de verificación, una descripción de los instrumentos, sistemas, informes o instancias administrativas que puedan proporcionar datos para constatar los resultados.
- e) Informe del impacto final, expresado con las variables numéricas o porcentuales que correspondan a cada indicador.

### 6. Consideraciones

Actualmente, el PAIDEA está operando en las Facultades y Escuelas a través de la ejecución de sus estrategias comprometidas para

mejorar el desempeño y evitar el abandono escolar de los alumnos.

En febrero del 2014, se realizará un corte para conocer el avance de la implementación de las estrategias en cada una de las Facultades y Escuelas.

En julio del mismo año, se realizará una evaluación preliminar sobre los indicadores de desempeño. Los resultados serán presentados ante el Colegio de Directores, para realizar una evaluación cualitativa de la operación de los PAIDEA y determinar así las fases posteriores.



## Apéndice I

### Ejemplo de criterios para la evaluación de resultados

PROPÓSITO (Indicadores de desempeño)	DIAGNÓSTICO PREVIO	RESULTADOS DEL PAIDEA	MEDIOS DE VERIFICACIÓN	RESULTADOS
Prevención y reducción del rezago en el avance académico de los alumnos.	Avance en créditos de 0% al 50% 2009 ----- 32.46% 2010 ----- 29.25% 2011 ----- 29.30% 2012 ----- 28.22% Prom. ----- <b>29.80%</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Incremento del porcentaje de alumnos aprobados en las asignaturas de Teoría Económica y Matemáticas.</li> <li>Permanencia de mayor número de madres solteras.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sistema Integral de Administración Escolar (SIAE-DGAE)</li> <li>Estudios propios de la Facultad sobre trayectorias académicas.</li> </ul>	Avance en créditos de 0% al 50% <b>2014 - 28.80%</b>
Reducción de los índices de reprobación en asignaturas con alta población.	Asignaturas con alta reprobación: Teoría Económica: 47% Matemáticas II: 60% Economía Mexicana: 48%	<ul style="list-style-type: none"> <li>500 asesorías a alumnos con problemas escolares.</li> <li>50 grupos de tutorías.</li> <li>Disminución del 2% en Teoría Económica y matemáticas II a través de 20 cursos remediales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Bases de datos de servicios escolares de la Facultad.</li> <li>Registros de asistencia y participación.</li> <li>Actas de exámenes extraordinarios.</li> </ul>	Asignaturas con alta reprobación: <b>Teoría Económica: 45%</b> <b>Matemáticas II: 57%</b> <b>Economía Mexicana: 45%</b>
Incrementar el número de alumnos que egresan en tiempo curricular	Porcentaje de alumnos egresados en tiempo curricular. <b>Generaciones:</b> <b>1986-2005</b> <b>12%</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>200 actividades académicas extracurriculares (conferencias, seminarios, cursos, etc.)</li> <li>500 sesiones de tutoría para alumnos de 3° a 7° semestre.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Estudios de la DGEE.</li> <li>Estadísticas de la DGEI</li> </ul>	Porcentaje de alumnos egresados en tiempo curricular. <b>Generación 2014</b> <b>15%</b>
Incrementar el número de alumnos que egresan en tiempo reglamentario	Porcentaje de alumnos egresados en tiempo curricular. <b>Generaciones:</b> <b>1986-2005</b> <b>28%</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>200 actividades académicas extracurriculares (conferencias, seminarios, cursos, etc.)</li> <li>500 sesiones de tutoría para alumnos de 3° a 7° semestre.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Estudios de la DGEE.</li> <li>Estadísticas de la DGEI</li> </ul>	Porcentaje de alumnos egresados en tiempo reglamentario. <b>Generación 2014</b> <b>30%</b>
Incrementar la eficiencia de titulación.	(Alumnos titulados en el año señalado entre total de alumnos que ingresaron 8 años antes)*100:  2008 --- 53.6% 2009 --- 46.4% 2010 --- 46.8% 2011 --- 38.3%	<ul style="list-style-type: none"> <li>30 grupos de tutorados para el desarrollo de una metodología de estudio.</li> <li>Seguimiento en el proceso de aprendizaje y trabajo académico que permitió detectar y atender necesidades y dificultades en 300 alumnos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Bases de datos de la DGAE.</li> <li>Estudios de la DGEE.</li> <li>Estadísticas de la DGEI</li> <li>Bases de datos y registros propios de la Facultad.</li> </ul>	(Alumnos titulados en el año señalado entre total de alumnos que ingresaron 8 años antes)*100:  <b>2014 --- 55%</b>

## Referencias

- UNAM. (2012). Plan de Desarrollo de la Universidad 2011-2015 México, Distrito Federal: Universidad Nacional Autónoma de México.
- UNAM. (2012). Sistema Institucional de Tutoría, Secretarías de Desarrollo Institucional y de Servicios a la Comunidad. México, Distrito Federal: Universidad Nacional Autónoma de México.

## **EL PROGRAMA INSTITUCIONAL DE TUTORIA EN EL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES, UNA ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN PARA REDUCIR EL REZAGO ESCOLAR Y EL ABANDONO DEL AULA**

Línea Temática 2. Prácticas para reducir el abandono: acceso a la educación superior, integración a las instituciones e intervenciones curriculares.

APELLIDO 1, Arriaga

APELLIDO 2, Franco

APELLIDO 3, Silvia Elena

Organización/Empresa - UNAM

e-mail: [coatlicue.silviaelena@gmail.com](mailto:coatlicue.silviaelena@gmail.com)

e-mail: chimalpopoca\_seaf@yahoo.com.mx

**Resumen.** El Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), es uno de los bachilleratos de la UNAM. Desde sus inicios ha procurado un tipo de educación “activa” basada en cuatro pilares educativos que son la base de su filosofía: aprender a aprender, a ser, a hacer y a convivir. Desde 1971 el CCH se ha dedicado a formar alumnos cuyo perfil de egreso es que sean autónomos y puedan terminar con éxito una licenciatura. Sin embargo, se han encontrado tres problemas fundamentales en su población estudiantil: rezago escolar, abandono del aula y bajo rendimiento académico. Para atender la problemática, se formó el Programa Institucional de Tutoría (PIT) como una estrategia complementaria a la docencia. Los propósitos del PIT son :a) Coadyuvar al mejoramiento de la calidad de los aprendizajes de los alumnos en todas sus materias; b) Contribuir a la disminución de los índices de reprobación, rezago y deserción escolares, con particular atención al turno vespertino y c) Promover acciones orientadas a fortalecer la responsabilidad y autonomía de los estudiantes en concordancia con el Modelo Educativo del Colegio. La tutoría es el acompañamiento que un profesor hace a sus estudiantes durante su trayectoria escolar. Las funciones del tutor se definen en base a las orientaciones y apoyos que se brindarán a los alumnos y se agrupan de la siguiente forma: 1) Ámbito académico; 2) Ámbito de Integración escolar y 3) Ámbito de orientación vocacional – profesional. De esta forma, la labor que realiza un tutor durante un año es pieza clave para que los estudiantes se integren al Modelo Educativo del Colegio de nuestra Institución, se involucren en la cultura de la no reprobación y fomentar la responsabilidad. Los tutores hacen intervenciones grupales y/o individuales, trabajan colegiadamente junto con los profesores del grupo y los padres de familia. El PIT tiene más de once años que entró en acción y ha tenido resultados importantes en la disminución del rezago académico y aumento del egreso. Las implicaciones del programa es que la población estudiantil es muy grande (alrededor de 14 mil estudiantes), y el número de tutores apenas alcanza a cubrir los primeros semestres; hay pocos tutores en el segundo y tercer año del bachillerato. Es importante revisar las políticas del Colegio con respecto a los estímulos para los profesores que son tutores de sus grupos.

**Descriptorios o Palabras Clave:** Tutores, Abandono, Rezago, CCH

## 1. El Colegio de Ciencias y Humanidades

El Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH, Colegio), es un bachillerato de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) de Nivel Medio Superior. El CCH se creó en la rectoría del Dr. Pablo González Casanova y cuyo proyecto fue aprobado el 26 de enero de 1971. Más adelante, se le asignó el nombre oficial de Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, que es como se le conoce actualmente.

El Colegio permitiría la formación sistemática e institucional de nuevos cuadros de enseñanza media superior y un tipo de educación que constituyera un ciclo por sí mismo, pudiendo ser preparatorio, pero también terminal, profesional, a un nivel que aún no requiere la licenciatura.<sup>1</sup>

El Plan de estudios proporcionaría a los estudiantes un sistema educativo con materias básicas: la vivencia y la experiencia del método experimental, histórico, de las matemáticas, del español, de una lengua extranjera y de una forma de expresión plástica. El plan hizo énfasis en aquél tipo de cultura que consistía en aprender a dominar, a trabajar, a corregir el idioma nacional en los talleres de redacción; en aprender a aprender, a informarse en los talleres de investigación documental; así como en despertar la curiosidad por la cultura, y en aprender a leer y a interesarse por el estudio de los grandes autores; a fomentar algunas especialidades como la estadística y la cibernética.

La idea para el CCH era crear un órgano permanente de innovación de la Universidad capaz de realizar funciones distintas sin tener que cambiar toda la estructura universitaria, adaptando el sistema a los cambios y requerimientos de la propia Universidad y del país.

Los planes y programas de estudio ya han sido modificados en varias ocasiones, manteniendo los principios filosóficos

esenciales sobre aprender a aprender, a ser, a hacer y a convivir; a fomentar la autonomía y la responsabilidad de sus egresados.

Se construyeron cinco planteles del CCH: Sur, Oriente, Vallejo, Azcapotzalco y Naucalpan, los cuales, albergan cada uno un poco más de trece mil estudiantes repartidos en dos turnos. Los egresados deberán acreditar treinta y siete asignaturas en seis semestres (tres años) con buen promedio para gozar de un pase reglamentado a alguna licenciatura en el nivel superior en la UNAM.

## 2. La problemática

Los datos sobre reprobación, rezago y deserción escolar se han publicado a lo largo de cada administración del CCH. En el informe 2006 – 2007, que presentó el ex Director General del CCH, M. en C. Rito Terán Olgún, muestra la regularidad escolar por generación desde la 2001, hasta la 2010 (Figura No. 1) y durante la gestión de la Lic. Lucía Laura Muñoz Corona, actual Directora General del CCH, se publicaron los resultados de un estudio sobre la trayectoria escolar de siete generaciones (2006 – 2012), para conocer las tendencias de aprobación, reprobación, rezago y deserción de cada generación desde su ingreso hasta su egreso en tres años (Figura No. 2). Los resultados de estas generaciones inciden en que el número de alumnos regulares al término del primer semestre es el mismo al número de alumnos que egresan en tres años al término del bachillerato.<sup>2</sup> Conforme los alumnos van pasando al segundo, tercero, cuarto y quinto semestres, la regularidad va disminuyendo, y ya para el sexto semestre la regularidad es semejante a la del primer semestre.

En el año 2004, la Secretaría de Planeación del CCH diseñó un modelo piramidal con el que es posible detectar a los alumnos regulares e irregulares y sus trayectorias; ello permite tomar las medidas pertinentes para evitar y combatir el rezago académico.

<sup>1</sup>González Casanova, Pablo (1983). La Universidad y sus Rectores. México, UNAM, páginas 57 - 68

<sup>2</sup> Muñoz Corona, Lucía Laura (2012). Población estudiantil del CCH: ingreso, tránsito y egreso. México, Dirección General del CCH, UNAM, página 5

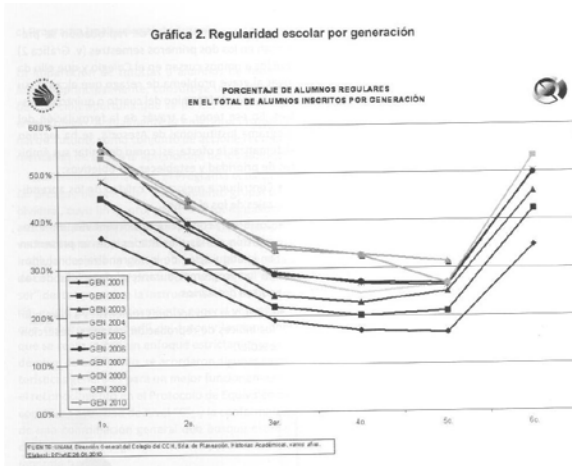
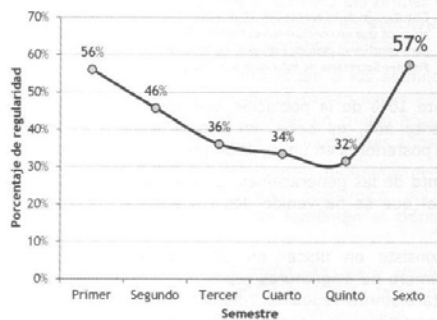


Figura No. 1. Porcentaje de alumnos regulares desde la generación 2001 a la 2010.



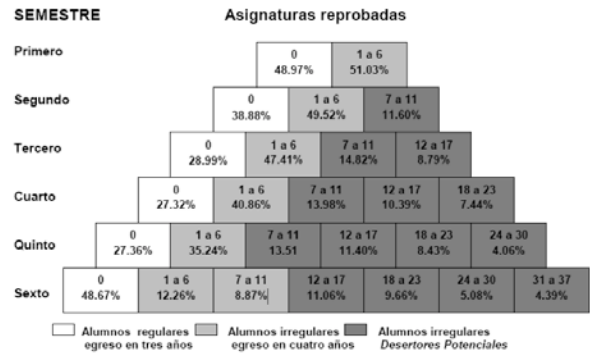
Gráfica 1.1 Gráfica del modelo de regularidad académica de los alumnos de la generación 2009. Fuente: Secretaría de Informática, CCH.

Figura No. 2. Porcentaje de alumnos regulares de la generación 2009.

En la Figura No. 3, se muestra la gráfica piramidal de la generación 2005. Se puede apreciar que en la casilla del primer semestre el porcentaje de alumnos regulares es de 48.97 %, mientras que al finalizar el sexto semestre es de 48.67 %.<sup>3</sup>De acuerdo al análisis y prospectiva del desempeño escolar con base en el Modelo de Trayectoria Escolar,<sup>4</sup> en México la mayoría de los alumnos de secundaria, tanto pública como privada, han sido formados en un sistema educativo tradicional en donde la mayor parte de la responsabilidad de enseñar tiene más peso en el profesor que en el aprendizaje de los alumnos. Es un sistema educativo previo al bachillerato en donde no se profundiza en la interiorización del conocimiento y en el

<sup>3</sup> Dirección General del CCH (2011). *Marco para el desarrollo de las actividades del tutor*. México, DGCC - UNAM, página 25  
<sup>4</sup> Muñoz Corona, Lucía Laura (2012). *Ibidem*, páginas 10-12

Distribución de asignaturas reprobadas por semestre, Generación 2005



Fuente: DGAE/ Secretaría Estudiantil del CCH. Historia Académica de las generaciones referidas.

Figura No. 3. Gráfica piramidal de la generación 2005

manejo adecuado de la libertad con responsabilidad.

Muchos estudiantes no asimilan bien el tránsito de la secundaria al Modelo Educativo del Colegio, el cual, propicia el autoaprendizaje, la investigación, el trabajo en equipo y el desarrollo de una conciencia crítica.

Los datos que reporta la Dirección General de Planeación de la UNAM, confirman que el 80 % de los alumnos no ha tenido ninguna experiencia de reprobación en los tres años que cursaron la secundaria, más aún, se perciben como buenos estudiantes regulares y consideran que su educación en la secundaria fue buena.<sup>5</sup> Sin embargo, al término del primer semestre, casi la mitad de los alumnos reprueba alguna asignatura. Esto tiene un impacto en la autoestima de los estudiantes y puede propiciar cierta frustración y el desinterés por el estudio debido a las altas expectativas de los profesores para lograr los aprendizajes de los programas de estudio.

La reprobación no ha sido el único problema que enfrentan los alumnos. También lo es el rezago académico, y la falta de técnicas adecuadas de estudio. Los tutores del CCH Naucalpan han aplicado una prueba conocida como “Técnica del pastel”, que consiste en que el alumno asigna el porcentaje a once

<sup>5</sup> Dirección General de Planeación (2007). *Perfil de aspirantes y asignados a Bachillerato y Licenciatura de la UNAM 2006 – 2007*. México, UNAM, citado por Muñoz Corona

parámetros sobre la distribución del tiempo, para dibujar las rebanadas en una gráfica circular, y los resultados indican que los chicos dedican más tiempo a estar con sus amigos y en Internet que en hacer sus tareas. En rezago académico en el turno vespertino se incrementa más que en el turno matutino en todos los planteles. Es por eso que la atención hacia los alumnos de la tarde es prioridad en el PIT.

En este sentido, se implementó el Programa Institucional de Tutoría como una estrategia complementaria a las clases ordinarias para favorecer el aprendizaje de los estudiantes, mejorar sus hábitos de estudio, atender sus necesidades académicas y con ello, contribuir a la disminución de los índices de reprobación, abandono del aula y deserción escolar.

El reto ha sido muy grande, pues tan sólo en el Plantel Naucalpan hay 72 grupos de primero, 72 de segundo y más de 600 en tercer año del bachillerato. En un inicio, no fue muy grande el número de tutores inscritos al programa. Sin embargo, el propósito del PIT Naucalpan en los dos últimos años fue cubrir a todos los grupos de primero con tutores para atender a los alumnos desde el inicio de su bachillerato.

### **3. La estrategia: El Programa Institucional de Tutoría (PIT)**

Para atender los problemas de reprobación, rezago, deserción escolares y mejorar la calidad del aprendizaje, se implementaron dos programas: El Programa Institucional de Asesoría (PIA) y el Programa Institucional de Tutoría). El primero atiende las cuestiones relacionadas a cada disciplina; mientras que el segundo, atiende los ámbitos académico, de integración escolar y de orientación vocacional – profesional. El PIT Naucalpan, se inicia en el año 2001 como *Programa para Mejorar el Aprovechamiento Escolar* de los alumnos (PROMAE: Programa de Tutorías), con el propósito de apoyar a los estudiantes, no sólo en su formación académica, sino en el acompañamiento de su proceso de madurez y

desarrollo psicosocial. Se intentaba recuperar al ser humano en su complejidad, a ese adolescente talentoso, sensible, rebelde, introvertido, curioso, desorientado, vulnerable, auténtico, sincero, creativo, y demás cualidades o características que se pueden encontrar en los jóvenes que ingresan y transitan por el Colegio.<sup>6</sup>

El objetivo general de la tutoría era contribuir al desarrollo personal y académico de los alumnos, resolviendo de la mejor manera los problemas que lo obstaculizaban. Sin embargo, con el tiempo se fueron definiendo las tareas del tutor y en el año 2008 se publicó en el Suplemento Especial No. 3, de la Gaceta CCH de fecha 19 de mayo, la “Guía de trabajo del tutor” para el ciclo escolar 2008 – 2009. Este primer documento oficial contenía los lineamientos que deberían seguir los tutores en todos los planteles del CCH.

La segunda revisión de la Guía de trabajo del tutor se hizo en el año 2011. Actualmente el PIT es uno de los programas prioritarios señalados en el Plan de Trabajo 2012 – 2013 de la Lic. Lucía Laura Muñoz Corona, actual directora del CCH. La última versión de la Guía de trabajo del tutor se publicó en julio del 2013. En este nuevo documento quedan establecidos para el PIT los siguientes objetivos:

- a) Coadyuvar al mejoramiento de la calidad de los aprendizajes de los alumnos en todas sus materias.
- b) Contribuir a la disminución de los índices de reprobación, rezago y deserción escolares, con particular atención al turno vespertino.
- c) Promover acciones orientadas a fortalecer la responsabilidad y la autonomía de los estudiantes en concordancia con el Modelo Educativo del Colegio.

Desde el año 2011, el PIT se incorporó al Sistema Institucional de Tutoría (SIT), quien

<sup>6</sup>Treviño Camacho, Martha (2002). *La acción tutorial en el Plantel Naucalpan*. México, Secretaría de Servicios Estudiantiles, CCH Naucalpan, página 3

definirá los lineamientos que regirán a toda la tutoría en la UNAM. Sin embargo, mientras se consolida el SIT, el PIT que ya tiene una estructura propia y una coordinación local en cada plantel, hace operativas las actividades establecidas en el programa desde la Instancia Central en la Dirección General del Colegio (DGCCH) . Cada coordinación local está formada por uno o varios coordinadores, y por los tutores. Los coordinadores se encargan de invitar a los profesores de los diferentes grupos para que formen parte del PIT. De esta manera, la mayoría de los tutores son los profesores de grupo.

La tutoría en la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades se concibe como “una acción centrada en los aspectos académicos que ofrece una atención diferenciada, respeta la diversidad y fomenta la autonomía de los estudiantes. La acción tutorial es un proceso de acompañamiento y orientación que un profesor competente brinda al estudiante en su formación académica de forma individual o en pequeños grupos”. El papel del tutor es facilitar, reforzar, guiar y dar seguimiento al proceso académico de los estudiantes; en todos los casos se trata de un servicio complementario a la acción educativa que se lleva a cabo en los cursos ordinarios.<sup>7</sup>

El tutor necesita tener un “perfil ideal” que comprende aspectos personales como responsabilidad, compromiso, imagen favorable en la comunidad; habilidades en la organización del trabajo académico y conocimiento de la organización y normas de la institución, entre otras. La presencia del tutor es importante para que los estudiantes se integren al Modelo Educativo del Colegio e involucra al alumno en la cultura de la acreditación ordinaria, fomenta la responsabilidad y promueve la educación de calidad basada en los principios de aprender a aprender, aprenda a hacer y aprenda a ser.

### 3.1. Tipos de intervención tutorial

Los tutores realizan tres tipos de intervención:

**3.1.1. Inductiva.** Se refiere al conjunto de acciones que se realizan para facilitar la adaptación de los alumnos al Modelo Educativo del Colegio y al nuevo entorno escolar. Básicamente se lleva a cabo con alumnos de primer ingreso.

**3.1.2. Preventiva.** Está dirigida a los alumnos que requieren orientación y apoyo para superar las dificultades de aprendizaje en alguna (s) asignatura (s) que está en riesgo de reprobación.

**3.1.3. Remedial.** Está dirigida a los alumnos que han reprobado algunas asignaturas y que necesitan orientación y apoyo para regularizarse y acreditar las materias.

### 3.2. Modalidades de la tutoría

La **modalidad** de atención de un tutor puede ser **grupal** o **individual**. Esto dependerá de las necesidades del grupo o de la problemática personal que necesite alguno de ellos. La modalidad grupal no está dirigida a un solo alumno, sino de manera masiva y abarca todas aquellas necesidades detectadas que corresponden al ámbito disciplinario (desarrollo de habilidades), de integración escolar (conductas) y de apoyo a la orientación vocacional – profesional. Es decir, el tutor realizará acciones destinadas a todo el grupo del que está a cargo, éstas las podrá en marcha a lo largo del ciclo escolar en paralelo con su labor docente. En otras palabras, al mismo tiempo que enseña los contenidos de su materia, busca brindar herramientas que favorezcan el desarrollo académico de sus alumnos.

El tipo de intervención individual corresponde al ámbito académico. Una vez que se detectan a los alumnos que están en riesgo, se busca la manera de apoyarlos ya sea para que no reprobren o para que acrediten las materias que deben. Existen varias formas de intervenir, desde una charla, una entrevista, o lo orienta para elaborar un “plan de egreso”, que es una hoja en donde el alumno organiza las materias que debe y la forma en que las

<sup>7</sup>Dirección General del CCH (2013). Programa Institucional de Tutoría. México, DGCCH-UNAM, página 11, copia textual

piensa acreditar. El tutor lo orienta en las diferentes oportunidades que el Colegio le ofrece para acreditarlas. El siguiente paso será enviar al estudiante al Programa Institucional de Asesoría (PIA), en donde hay profesores especialistas en las diferentes asignaturas para asesorarlo en las dudas que tenga.

### 3.3. Fases de la tutoría

Los tutores tienen cinco fases de actividad:

**3.3.1. Diagnóstica.** Para identificar la problemática del grupo, el tutor realiza un diagnóstico utilizando diferentes herramientas como son: el concentrado de calificaciones del grupo conocido como Hoja Dálmata; una hoja de registro individual con preguntas personales; la ‘Técnica del pastel’; la observación de “conductas y habilidades”<sup>8</sup>; un formato que identifica ocho inteligencias y se conoce como “Inteligentómetro”. Los resultados de este diagnóstico ayudarán al tutor a elaborar la planeación de las actividades que realizará con sus alumnos durante el ciclo escolar. La Página de Seguimiento Integral (PSI) es un programa virtual de Internet diseñado por el Ing. Juventino Ávila, del Departamento de Sistemas de la Dirección General del CCH (DGCCH) y que contiene información sobre el historial académico de cada alumno, su registro a asesorías, sus profesores, horario, y enlaces a otras páginas y portales de interés. A esta página tienen acceso los profesores, tutores, administrativos, alumnos y padres de familia.

**3.3.2. Planeación.** Tomando como referencia los resultados del diagnóstico, el tutor elabora una planeación que es un plan de trabajo para atender aquellos problemas que detectó y que contemple los diferentes ámbitos de intervención en lo académico, de integración escolar y de orientación vocacional – profesional. Diseña una serie de actividades para llevarlas a cabo con los alumnos

<sup>8</sup>Coordinación Local del PIT Naucalpan (2012). *El diagnóstico*. México, revista Brújula: una orientación para el tutor, Editado por la Coordinación Local del PIT Naucalpan, Vol. 1, No. 1, 12 de agosto, página 2

programadas en una fecha en particular.<sup>9</sup> Dentro de la planeación también están consideradas las reuniones con los padres de familia y con los profesores del grupo.

**3.3.3. Seguimiento.** Es una actividad que permite ir observando el avance de los alumnos con las actividades tutoriales que programó. Generalmente utiliza cuestionarios de opinión de los alumnos o entrevistas individuales para conocer el efecto de la acción tutorial. También revisa la Página de Seguimiento Integral (PSI) para ver si hay registro de asistencia a asesorías.<sup>10</sup>

**3.3.4. Evaluación.** Es el proceso de reflexión sobre aquellas actividades tutoriales que se realizaron, sus aciertos y fallas, así como la forma de mejorarlas y de incrementarlas. Es reflexionar sobre el proceso de enseñanza aprendizaje<sup>11</sup>. Los resultados son cualitativos y cuantitativos. Los primeros se refieren a los aciertos en el logro del desarrollo de habilidades, valores y actitudes; mientras que en el segundo, se analizan los datos de la acreditación para observar el resultado de la acreditación. Las herramientas que utiliza un tutor son generalmente cuestionarios de opinión que se aplican a los alumnos y la obtención de datos estadísticos a partir de la Hoja Dálmata y de la página del PSI.

**3.3.5. Informe.** Al finalizar el año escolar, los tutores elaboran un informe con el resultado de las actividades y lo entregan a la coordinación local de su plantel. Cada coordinación local elabora el informe con los datos que reportan los tutores y lo entregan a la Dirección General. Con esto, el tutor recibe una constancia con valor curricular de dos puntos para los profesores de asignatura y 150

<sup>9</sup>Coordinación Local del PIT Naucalpan (2012). *La planeación*. México, revista Brújula: una orientación para el tutor, Editado por la Coordinación Local del PIT Naucalpan, Vol. 1, No. 2, 4 de septiembre, 9 páginas

<sup>10</sup>Coordinación Local del PIT Naucalpan (2012). *El seguimiento*. México, revista Brújula: una orientación para el tutor, Editado por la Coordinación Local del PIT Naucalpan, Vol. 1, No. 5, 7 páginas

<sup>11</sup>Coordinación Local del PIT Naucalpan (2013). *La evaluación*. México, revista Brújula: una orientación para el tutor, Editado por la Coordinación Local del PIT Naucalpan, Vol. 1, No. 10, 26 Abril, 14 páginas

puntos para los profesores ordinarios de carrera.

### 3.4. Trabajo colegiado

Los tutores participan en la Jornada de Balance Académico (JBA), que es un evento organizado una vez al semestre y que tiene la finalidad de reunir a los docentes y tutores para reflexionar sobre la problemática de los alumnos y llegar a acuerdos. También se hacen reuniones mensuales para orientar las actividades tutoriales e intercambiar experiencias entre los tutores. Algunos de ellos se entrevistan con los profesores de su grupo tutorado para tener una mejor comunicación y conocimiento de la problemática de los alumnos. En la página del PSI, los profesores pueden registrar las evaluaciones parciales y comentarios de cada alumno para hacer el balance académico.

### 4.5. Reuniones con padres

Los tutores realizan reuniones con los padres para informarles acerca de la organización del Colegio, sus normas, sus departamentos, los programas de apoyo y sobre el Modelo Educativo del Colegio; la forma de trabajar de los profesores y de ingresar al PSI para conocer el historial académico de sus hijos.

### 4.6. Formación de tutores

Esta formación se da a través de dos formas: mediante cursos y seminarios de formación de tutores. Los primeros los organiza la DGCCH, por medio de su departamento de formación, mientras que el segundo depende de cada plantel.

## 5. Resultados

En el ciclo escolar 2010 – 2011, el número de tutores de los cinco planteles en total fue de 341, de acuerdo a la tabla de la figura No. 4.

En el ciclo escolar 2011 - 2012 el número de tutores fue distinto en los dos semestres, como se observa en las figuras 5 y 6.

Figura 4. Tabla de tutores por plantel del ciclo 2010 - 2011

Turno	Plantel					Total
	A	N	V	O	S	
M	15	19	80	40	28	182
Ves	10	7	84	32	26	159
Total	25	26	164	72	54	341

Siglas: A = Azcapotzalco; N = Naucalpan; V = Vallejo; O = Oriente; S = Sur; M = matutino y Ves = vespertino

Figura 5. Tabla de tutores por plantel del semestre 2012-1

Turno	Plantel					Total
	A	N	V	O	S	
M	20	19	80	40	28	187
Ves	37	7	77	32	26	179
Total	57	26	157	72	54	366

Figura 6. Tabla de tutores por plantel del semestre 2012-2

Turno	Plantel					Total
	A	N	V	O	S	
M	23	9	71	24	21	148
Ves	36	18	92	31	23	200
Total	59	27	163	55	44	348

Figura 7. Tabla de tutores por plantel del ciclo 2012 – 2013

Turno	Plantel					Total
	A	N	V	O	S	
M	30	60	81	46	63	280
Ves	38	62	92	50	85	327
Total	68	122	173	96	148	607



Durante el ciclo escolar 2012 – 2013 el número de tutores creció de manera significativa en comparación con el ciclo anterior, de 348 a 607, lo que representa un incremento del 53%. La Figura 7 representa la tabla de estos datos.<sup>12</sup>

De acuerdo al reporte de los tres últimos informes de la Gestión Directiva de la Lic. Lucía Laura Muñoz Corona, el porcentaje de egreso se ha ido incrementando desde la generación 2006 que fue del 49 %, y ha sido relevante el egreso en la generación 2011, dando un valor del 59 %. Las figuras 8, 9, 10, 11, 12 y 13 muestran los resultados de egreso de estas generaciones.

En la primera fila se localizan los alumnos regulares; en la segunda los alumnos que deben de 1 a 6 materias; en la tercera los alumnos que deben de 7 a 11 y en la última los que deben más de 11 asignaturas, considerados desertores.

Los tutores ponen especial atención en los alumnos que están en riesgo, los que deben de 1 a 6 asignaturas, debido a que están en el límite de volverse regulares, o pasar a la fila de los desertores. Los resultados se deben en gran medida a los programas que se han implementado para atender los problemas de rezago escolar tales como el PIT y el Programa Institucional de Asesoría (PIA).

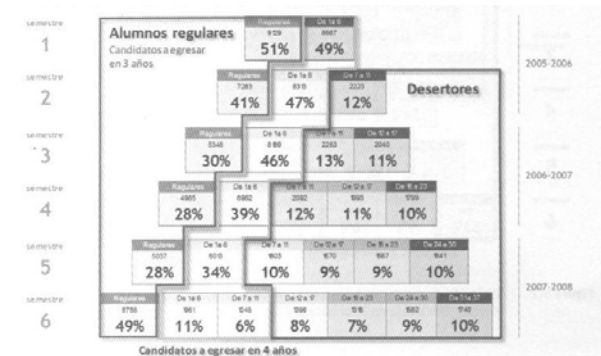


Figura 5.1. Pirámide de regularidad académica de la generación 2006. Fuente: Secretaría de Informática, CCH.

Figura 8. Gráfica piramidal de egreso de la generación 2006.

<sup>12</sup>Muñoz Corona, Lucía Laura (2013). *Informe sobre la Gestión Directiva 2012-2013*. México, DGCCH-UNAM, página 55

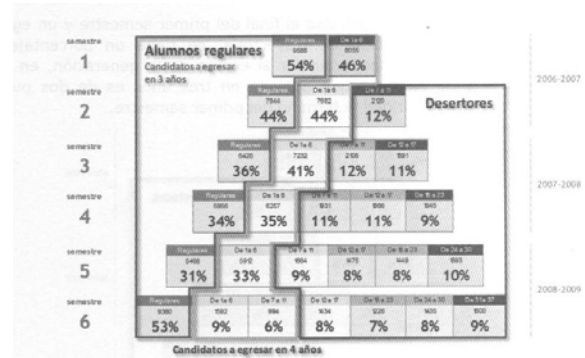
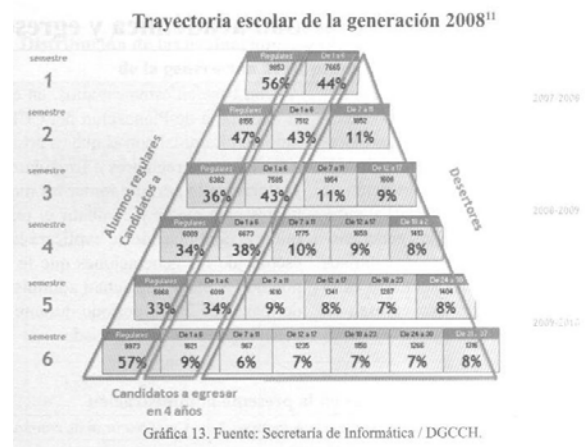


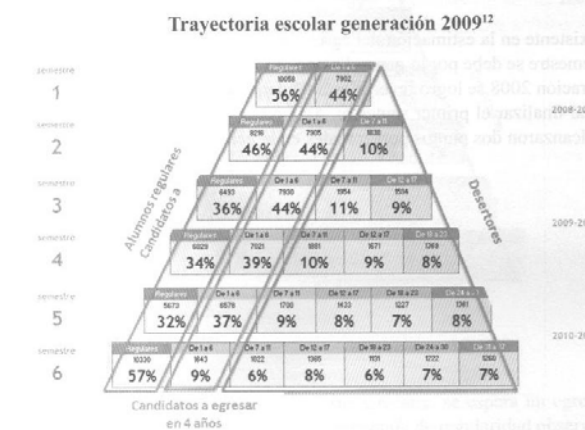
Figura 5.2. Pirámide de regularidad académica de la generación 2007. Fuente: Secretaría de Informática, CCH.

Figura 9. Gráfica piramidal de egreso de la generación 2007.



Gráfica 13. Fuente: Secretaría de Informática / DGCCH.

Figura 10. Gráfica piramidal de egreso de la generación 2008.



Gráfica 14. Fuente: Secretaría de Informática / DGCCH.

Figura 11. Gráfica piramidal de egreso de la generación 2009.

Los resultados obtenidos en los tres últimos años de la Coordinación Local del PIT Naucalpan, muestran también un incremento en el egreso de los dos turnos. Mas sin embargo, se ha visto que el turno vespertino

sigue presentando graves problemas de rezago escolar.

Las figuras 14, 15 y 16 muestran el porcentaje de alumnos regulares de los últimos tres ciclos escolares del PIT Naucalpan.<sup>13</sup>

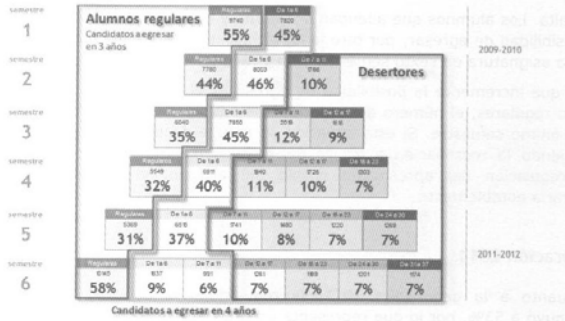


Figura 5.5 Pirámide de regularidad académica de la generación 2010. Fuente: Secretaría de Informática, CCH.

Figura 12. Gráfica piramidal de egreso de la generación 2010.

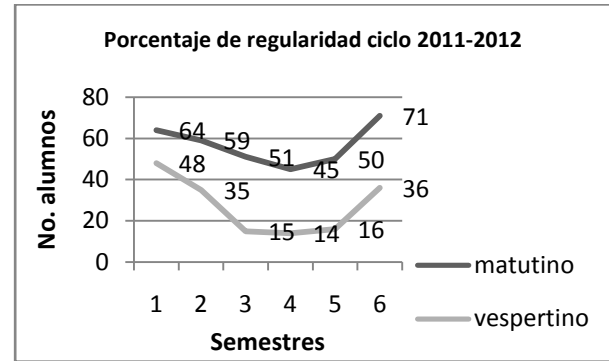


Figura No. 15. Porcentaje de regularidad ciclo 2011-2012 en el PIT Naucalpan

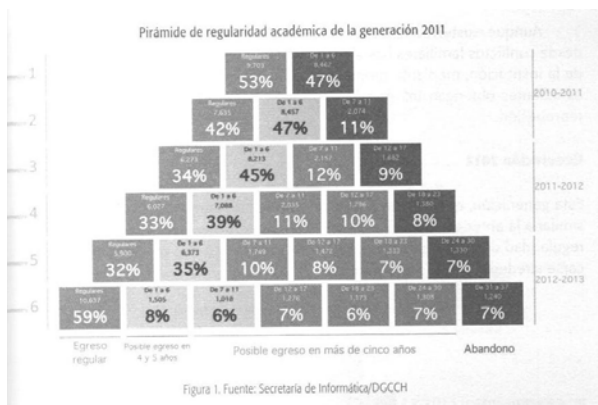


Figura 13. Gráfica piramidal de egreso de la generación 2011.

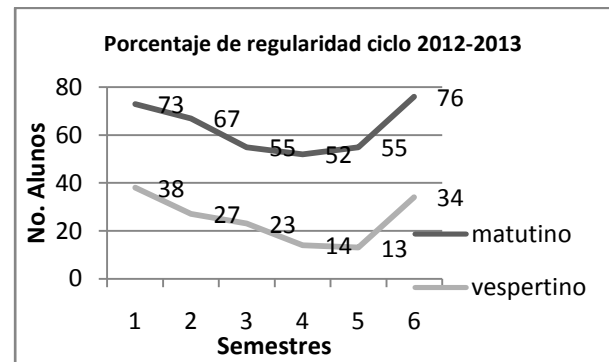


Figura No. 16. Porcentaje de regularidad ciclo 2012-2013 en el PIT Naucalpan

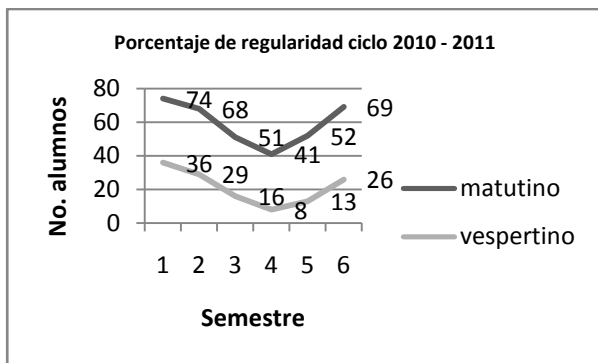


Figura No. 14. Porcentaje de regularidad del ciclo 2010-2011 PIT Naucalpan

El porcentaje de alumnos regulares aumentó tanto en el turno matutino como en el vespertino.

En el Plantel Naucalpan se han identificado algunas otras problemáticas importantes en la tutoría. Dentro de ellas están los siguientes porcentajes: la asistencia y participación en las reuniones mensuales de los tutores(entre el 50 % y 70 %); la participación de los docentes en la Jornada de Balance Académico(del 30 % al 40 %); menos de la mitad de los tutores realizan reuniones con padres de familia y entre el 50 y 60 % de ellos entregan el informe de las actividades tutoriales.

<sup>13</sup>Arriaga Franco, Silvia Elena. *Informes de la Coordinación Local del PIT Naucalpan 2011, 2012 y 2013. México, CCH Naucalpan*

La mayor parte de la cobertura de tutores la forman los profesores de asignatura, los cuales no tienen pago extra ni horas especiales para realizar las actividades de intervención con los alumnos. Por lo tanto, se les ingenian para orientar a los jóvenes aprovechando los espacios de tiempo en las horas de clase. Muchos de ellos desisten en el camino, pues se dan cuenta del enorme compromiso y la carga de trabajo que han adquirido con los alumnos. La mayoría pondera el valor que tiene la constancia de tutoría, pues equivale a dos puntos, mientras que un curso de veinte horas tiene el mismo valor.

Se ha visto también que no todos los tutores llevan a cabo las actividades de intervención con los alumnos, por lo que el trabajo queda incompleto y sin seguimiento. Así mismo, no todos los docentes suben sus evaluaciones parciales al Programa de Seguimiento Integral, lo que no permite que el tutor de un seguimiento puntual a sus alumnos. Por otro lado, los instrumentos de evaluación no han sido debidamente diseñados, por lo que contamos con algunos cuestionarios de evaluación que no reflejan el resultado real de los tutores.

Finalmente, por comentarios de muchos alumnos y estudios de caso, se ha visto que la figura del tutor es tan importante para los chicos, no sólo porque saben que cuentan con un adulto que los escuche, sino porque les han permitido desarrollar habilidades y ayudado en su madurez mientras transitan por el Colegio y terminan su bachillerato.

## 5. Conclusiones

Tomando en cuenta los resultados anteriormente expuestos, las conclusiones de esta estrategia son:

El Programa Institucional de Tutoría es una estrategia adecuada para favorecer el aprendizaje de los estudiantes, mejorar sus hábitos de estudio, atender sus necesidades académicas y con ello, contribuir a la disminución de los índices de reprobación, abandono del aula y deserción escolar.

La persona del tutor es una figura importante en el acompañamiento y orientación de los alumnos, por lo que, hay que darle más apoyos tales como más valor a la tutoría; horas especiales para ella; un formato de informe sencillo y fácil de elaborar.

El Programa de Seguimiento Integral (PSI), es una excelente herramienta para que los tutores hagan el seguimiento de los alumnos. Por lo tanto, es importante que las autoridades busquen los mecanismos para que los profesores registren sus comentarios y evaluaciones parciales de sus alumnos.

El PIT ha contribuido a disminuir el rezago académico y elevar el porcentaje de alumnos regulares en el CCH.

Se necesitan más tutores comprometidos con sus alumnos, de tal manera que sería importante que todos los grupos tuvieran un tutor.

Continuar dando cursos de formación de tutores para contar con personas de calidad que ejerzan mejor la tutoría.

Que la tutoría sea obligatoria para todos los alumnos, quienes recibirían el beneficio de contar con una persona que los oriente y acompañe.

Que se elaboren instrumentos adecuados de evaluación de la tutoría para tener un resultado más objetivo del alcance tanto cuantitativo como cualitativo.

## Referencias

- Arriaga Franco Silvia Elena (2011). *Informe de trabajo 2010-2011, e la Coordinación Local del Programa Institucional de Tutoría Naucalpan*. México, CCH Naucalpan
- Arriaga Franco Silvia Elena (2012). *Informe de trabajo 2011-2012, e la Coordinación Local del Programa Institucional de Tutoría Naucalpan*. México, CCH Naucalpan
- Arriaga Franco Silvia Elena (2013). *Informe de trabajo 2012-2013, e la Coordinación Local del Programa*

- Institucional de Tutoría Naucalpan*. México, CCH Naucalpan
- Ávila Ramos, Juventino et al (2011). *Prontuario de acreditación, deserción y reprobación del Área de Ciencias Experimentales*. México, Dirección General del CCH, UNAM, 220 páginas
- CCH Naucalpan (2001). *PROMAE: Programa de tutorías*. México, CCH Naucalpan, Folleto informativo único, 17 páginas
- Coordinación Local del PIT Naucalpan Editor (2012). *El diagnóstico*. México, Revista Brújula: una orientación para el tutor, Vol 1, No. 1, 12 de agosto, 9 páginas
- Coordinación Local del PIT Naucalpan Editor (2012). *La planeación*. México, Revista Brújula: una orientación para el tutor, Vol 1, No. 2, 4 de septiembre, 9 páginas
- Coordinación Local del PIT Naucalpan Editor (2012). *El seguimiento*. México, Revista Brújula: una orientación para el tutor, Vol 1, No. 5, octubre, 7 páginas
- Coordinación Local del PIT Naucalpan Editor (2013). *La evaluación*. México, Revista Brújula: una orientación para el tutor, Vol 1, No. 10, 26 de abril, 14 páginas
- Dirección General del CCH (2011). *Diagnóstico Institucional para la revisión curricular*. México, Dirección General del CCH, UNAM, 178 páginas
- Dirección General del CCH (2011). *Marco para el desarrollo de las actividades del tutor*. México, Dirección General del CCH, UNAM, 52 páginas
- Dirección General del CCH (2013). *Programa Institucional de Tutoría*. México, Dirección General del CCH, UNAM, 32 páginas
- Dirección General del CCH (2013). *Plan de Acción Tutorial (PAT)*. México, Dirección General del CCH, UNAM, 48 páginas
- Gaceta CCH, Suplemento especial (2008). *Guía de trabajo del tutor: ciclo escolar 2008 – 2009*. México, CCH – UNAM, Número 13, 19 de mayo, 15 páginas
- González Casanova, Pablo (1983). *La Universidad y sus rectores*. México, UNAM, 201 páginas
- Muñoz Corona, Lucía Laura (2012). *Población estudiantil del CCH: ingreso, tránsito y egreso (trayectoria escolar: siete generaciones 2006 – 2012)*. México, Dirección General del CCH, UNAM, 192 páginas
- Muñoz Corona, Lucía Laura (2011). *Informe sobre la Gestión Directiva 2010-2011*. México, Dirección General del CCH, UNAM, 168 páginas
- Muñoz Corona, Lucía Laura (2012). *Informe sobre la Gestión Directiva 2011-2012*. México, Dirección General del CCH, UNAM, 172 páginas
- Muñoz Corona, Lucía Laura (2013). *Informe sobre la Gestión Directiva 2012-2013*. México, Dirección General del CCH, UNAM, 175 páginas
- Muñoz Corona, Lucía Laura (2012). *Plan de trabajo 2012-2013: Programas Prioritarios*. México, Dirección General del CCH, UNAM, 23 páginas
- Terán Olguín, Rito (2007). *Informe 2006-2007*. México, Dirección General del CCH, UNAM, 76 páginas
- Treviño Camacho, Martha (2002). *La acción tutorial en el Plantel Naucalpan*. México, Secretaría de Servicios Estudiantiles, CCH Naucalpan, 16 páginas

## O USO PEDAGÓGICO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS COMO ESTRATÉGIA PARA QUALIFICAR O ENSINO E CONTRIBUIR PARA A REDUÇÃO DA EVASÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

GESSINGER, Rosana Maria<sup>1</sup>

MORAES, Márcia Cristina<sup>2</sup>

LEITE, Leticia Lopes<sup>3</sup>

LIMA, Valderez Marina do Rosário<sup>4</sup>

PUCRS - BRASIL

rosana.gessinger@pucrs.br

marcia.moraes@pucrs.br

leticia.leite@pucrs.br

Línea Temática 2. Prácticas para reducir el abandono: acceso a la educación superior, integración a las instituciones e intervenciones curriculares.

**Resumen.** Atualmente, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) têm assumido um papel importante nos processos de ensino e de aprendizagem, tendo em vista as possibilidades que oferecem em termos de acesso à informação e de interação entre professores e alunos e entre os próprios alunos. A tecnologia não deve ser utilizada como um fim em si mesmo, mas como um meio através do qual os professores possam desenvolver propostas pedagógicas que estimulem tanto o protagonismo do aluno na busca pela informação quanto a colaboração entre os alunos para a construção do conhecimento. Deste modo, é importante que o professor faça uso das tecnologias em suas práticas pedagógicas. Neste artigo apresentamos uma experiência de capacitação de professores que envolve a inserção de recursos tecnológicos no procedimento didático denominado estudo de caso. O estudo de caso visa desenvolver a capacidade de análise de uma situação concreta e de síntese de conhecimentos construídos, sendo amplamente utilizado em várias áreas do conhecimento. A capacitação foi realizada com um grupo de professores da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, no âmbito do Projeto Laboratório de Tecnologias para Aprendizagem em Rede (LabTEAR), em seu subprojeto Labs Móveis. Entendemos que ao capacitar os professores para o uso pedagógico das tecnologias, estamos contribuindo para aproximar o professor da cultura tecnológica dos alunos e fortalecer o papel do professor como mediador dos processos de ensino e de aprendizagem, buscando, assim, a redução da evasão nos cursos de graduação da Universidade.

**Palavras Chave:** Evasão, Capacitação de Professores, Tecnologias de Informação e Comunicação, Estudo de Caso.

<sup>1</sup> Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática

<sup>2</sup> Faculdade de Informática

<sup>3</sup> Faculdade de Educação

<sup>4</sup> Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática

## 1 Introdução

A evasão escolar é um problema que preocupa muitas instituições de ensino superior brasileiras. Trata-se de um fenômeno complexo, que envolve inúmeros fatores. Alguns desses fatores são externos à instituição como, por exemplo, a dificuldade que alguns estudantes apresentam de conciliar o estudo com a jornada de trabalho, fazendo com que muitas vezes tenham que abrir mão da formação em nível superior para garantir o seu sustento e de seus familiares.

Outros fatores estão relacionados diretamente à instituição. Dentre eles podemos mencionar as práticas pedagógicas desenvolvidas com os estudantes, que podem contribuir para que sintam-se motivados e desafiados a prosseguir a sua trajetória acadêmica ou, ao contrário, sintam-se desmotivados e acabem abandonando seus cursos e evadindo-se do ensino superior.

Estudo recente realizado com um grupo de alunos evadidos do ensino superior evidenciou que as variáveis de maior influência na evasão dos alunos estão relacionadas à satisfação com relação ao curso, bem como a aspectos relacionados à competência dos professores e seu relacionamento com os alunos, além de questões financeiras. (Casartelli et al., 2012).

Nesta perspectiva, a busca da qualidade do ensino e a oferta de espaços de formação continuada aos professores são compromissos assumidos pela instituição que preocupa-se com a permanência e com o êxito de seus estudantes.

O presente artigo apresenta o relato de uma experiência de capacitação docente para o uso pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) que buscou contribuir para a qualificação da prática docente e, conseqüentemente, para a permanência dos estudantes no ensino superior.

## 2 O uso pedagógico das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) no ensino superior

Na sociedade contemporânea, interconectada em redes de crescente complexidade, viabilizadas por recursos tecnológicos cada vez mais aperfeiçoados, espera-se que a universidade exerça um papel de protagonismo (UNESCO, 2009). As Tecnologias da Informação e Comunicação estão incorporadas ao cotidiano da academia, tanto na produção quanto na difusão do conhecimento, de forma cada vez mais intensa.

Ito et. al (2009) apresentam alguns conceitos que caracterizam a maneira como os jovens vivem e aprendem com as novas mídias. Dentre eles, podemos destacar a ecologia das novas mídias e as redes públicas. Por novas mídias os autores entendem a maneira como os meios mais tradicionais, como livros, televisão e rádio, estão interconectados com os meios digitais, especialmente as mídias interativas e redes online de comunicação social. A palavra ecologia é utilizada para enfatizar que as atividades realizadas pelos jovens estão dinamicamente conectadas com as tecnologias. Em relação ao termo redes públicas, os autores descrevem a participação ativa das redes sociais na produção e divulgação da cultura e do conhecimento.

O uso de tecnologias nos processos de ensino e de aprendizagem aproxima professores e alunos, mantendo o foco no essencial que, de acordo com Levy (2000, p. 158), é representado por “um novo estilo de pedagogia, que favorece ao mesmo tempo as aprendizagens personalizadas e a aprendizagem coletiva em rede”. Não basta, portanto, equipar a universidade com recursos tecnológicos, é necessário promover a inovação da prática pedagógica, alicerçada no desenvolvimento de novas abordagens com a incorporação das TICs.

Várias são as ações em desenvolvimento na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) para estimular o uso

pedagógico de TICs na aula universitária. Dentre elas destaca-se o Projeto Laboratório de Tecnologias para Aprendizagem em Rede (LabTEAR), que tem como objetivo geral produzir metodologias que incorporem o uso de TICs para favorecer a aprendizagem colaborativa, conectando a aula universitária em redes de conhecimento.

O projeto visa, também, conhecer as possibilidades do uso de recursos de tecnologia para apoio ao ensino; criar laboratórios de TICs para qualificar a gestão da aula universitária na Universidade; elaborar propostas pedagógicas para a utilização de TICs, em consonância com o Projeto Pedagógico Institucional e com os objetivos estratégicos da Universidade; investigar as repercussões das propostas pedagógicas elaboradas tendo em vista sua ampliação.

O Projeto LabTEAR fundamenta-se em sete Princípios da Mediação Pedagógica (Freitas, Lima & Grillo, 2012), expressos pela articulação entre dois conceitos e apresentados de forma resumida a seguir:

- Presença pedagógica e aprendizagem: a presença pedagógica do professor cria situações de interação com vistas à mobilização do aluno para a aprendizagem.
- Ensino e pesquisa: o ensino orientado pela pesquisa se realiza por meio da aprendizagem do questionamento, da construção de argumentos e da comunicação do conhecimento, desenvolvendo uma atitude investigativa.
- Autonomia e diálogo: a autonomia, como resultado esperado da aprendizagem, se constrói por meio do diálogo entre professor e alunos.
- Avaliação e corresponsabilidade: a avaliação formativa compreende a tomada de consciência sobre o processo de aprendizagem, com vistas a desenvolver a corresponsabilidade.
- Interação e interatividade: as TICs democratizam o acesso à informação e proporcionam alternativas de interação entre

os sujeitos, favorecendo a interatividade em redes de conhecimento.

- Protagonismo e comunidades de aprendizagem: o protagonismo discente é estimulado pelo compartilhamento de produções e fortalecido com a criação de comunidades de aprendizagem.

- Interdisciplinaridade e formação integral: as práticas multi/interdisciplinares orientadas pela perspectiva da humanização fortalecem a formação integral da pessoa.

O Projeto LabTEAR desdobra-se no subprojeto LabsMóveis, que tem como objetivo geral elaborar, aplicar e avaliar estratégias de ensino adequadas ao uso de tecnologias na aula universitária. Participam deste subprojeto um grupo inicial de Faculdades que foram equipadas com dispositivos móveis (*tablets* ou *notebooks*) e indicaram representantes para integrar-se ao referido projeto e participar das reuniões de estudo quinzenais, com vistas à elaboração, aplicação e avaliação de estratégias de ensino que utilizam de dispositivos móveis como recurso pedagógico.

As avaliações periódicas realizadas pelo grupo de participantes ao longo do desenvolvimento do projeto LabTEAR e do subprojeto LabsMóveis permitem sistematizar algumas compreensões que são orientadoras da continuidade do trabalho. Dentre elas, pode-se destacar que a intensidade com que as redes sociais e outras ferramentas tecnológicas têm se incorporado ao cotidiano dos acadêmicos repercute nas relações de ensinar e de aprender. O fato de que muitos alunos possuem um domínio tecnológico maior do que os docentes problematiza a tradicional assimetria das relações entre ambos, caracterizada pela desigualdade na apropriação do conhecimento específico. O domínio tecnológico altera tal assimetria em favor do estudante no que se refere aos recursos de acesso ao conhecimento. Isso se torna mais explícito quando a ação do professor se limita à apresentação de informações, de forma oral ou escrita, já que

as TICs diversificam e podem intensificar as possibilidades de acesso aos conteúdos, de forma rápida e instigante.

Outros aspectos evidenciados na análise da interação que ocorre entre professores e alunos, com o apoio das Tecnologías da Informação e Comunicação, bem como nas interações ocorridas entre os estudantes, sugerem possibilidades de aprofundamento de estudos. Dentre eles, destacam-se: a dispersão inicial diante da novidade do equipamento e da curiosidade em descobrir suas funcionalidades; a simultaneidade das interações; a complementaridade das relações formais e informais; a questão da heterogeneidade.

Sobre a questão da heterogeneidade, é possível afirmar que as diferentes realidades de acesso aos recursos tecnológicos contribuem para acentuar as diferenças que caracterizam os estudantes. Está cada vez mais difícil se sustentar a aula como uma proposição única, organizada a partir de um pressuposto “padrão médio” de aproveitamento; a necessidade de contemplar as diferenças se apresenta como uma necessidade cada vez mais evidente. O desafio que emerge de tal discussão é o de fazer uso das TICs para assumir a diversidade como um componente planejado na ação do educador. Esta perspectiva corrobora com a afirmação de Davidson e Goldberg (2010) de que não existe uma aprendizagem padrão aplicável a todos os alunos.

O Projeto LabTEAR apresenta-se como uma proposta institucional para responder aos desafios inerentes ao diálogo entre as Tecnologias da Informação e Comunicação e a docência no ensino superior. Alinha-se às conclusões da UNESCO, expressas no comunicado final da Conferência Mundial sobre Educação Superior, realizada em Paris no ano de 2009. O referido documento indica a inclusão, na agenda da educação global da sociedade do conhecimento, de “polos e redes de pesquisa de excelência, inovações no

ensino/aprendizagem e novas abordagens para a extensão comunitária” (UNESCO, 2009).

Dentre as ações desencadeadas pelo projeto, destaca-se a oferta de atividades de capacitação para o uso pedagógico de Tecnologías da Informação e Comunicação oferecidas aos docentes da Universidade. Envolve, entre outras, oficinas, cursos a partir de demandas específicas e ciclo de encontros para relatar experiências de docentes e promover o diálogo sobre temas relacionados ao uso de tecnologias na aula universitária. Além disso, são disponibilizadas publicações sobre o tema, na forma de e-books, aos quais todos os professores interessados têm acesso.

Na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), a inserção e/ou ampliação do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação na aula universitária se justifica como foco do trabalho de capacitação docente pelo entendimento de que este é um caminho importante de aproximação da cultura acadêmica com a cultura dos estudantes que, cada vez mais, utilizam-se das TICs para o estabelecimento de relações interpessoais e para a busca de informações. Acredita-se que o uso pedagógico dos recursos tecnológicos pode contribuir para ampliar a aprendizagem, criando possibilidades de interação que flexibilizem os tempos e espaços das relações entre professores e alunos. Consequentemente, busca-se assim contribuir para a permanência dos estudantes na universidade.

A seguir, apresenta-se um breve relato de um curso de capacitação docente oferecida a um grupo de professores da Universidade. O tema abordado foi o estudo de caso com o uso de recursos tecnológicos como procedimento didático.



### 3 O estudo de caso com o uso de Tecnologias da Informação e Comunicação como procedimento didático

O estudo de caso é um procedimento de ensino bastante rico, que possibilita diferentes análises realizadas pelos participantes de acordo com seus conhecimentos e experiências, sem necessariamente chegar a uma solução única e convergente. Tem como principal objetivo o desenvolvimento da capacidade de análise de uma situação concreta e de síntese de conhecimentos construídos. Ao optar-se por este procedimento busca-se, também, possibilitar aos alunos a interpretação de situações-problema e a construção de hipóteses de solução, bem como desenvolver a habilidade de expressão, de tomada de decisões e de argumentação (Grillo & Gessinger, 2008).

As aprendizagens desenvolvidas a partir de um estudo de caso são necessárias se pensarmos que, em sua vida profissional, o estudante sempre terá problemas novos a enfrentar, cujas soluções ele não levará prontas da sala de aula, mas deverá construir. Nesse sentido, o estudo de caso é um procedimento didático bastante útil, pois possibilita o estudo de situações diferentes, mas que servem de exemplo para o que irá encontrar no campo profissional. Os conhecimentos construídos servirão de referência para os problemas que encontrará, que provavelmente serão singulares.

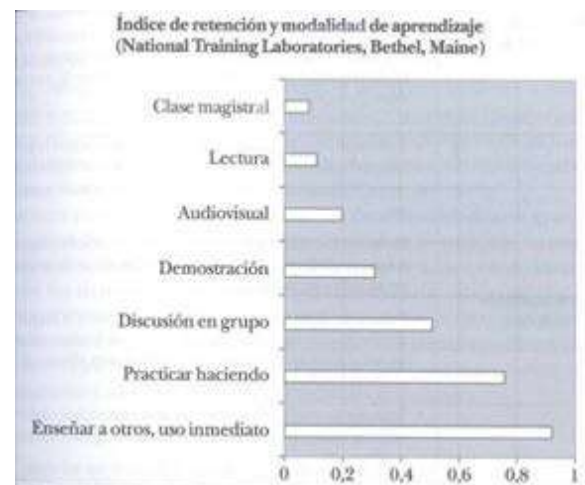
Segundo Schön (2000), ensinar o aluno a tomar decisões em situações de incerteza é o desafio que se apresenta ao professor. No entanto, isto é justamente o que ele não pode realizar, uma vez que as situações que o aluno encontrará são desconhecidas.

A utilização do estudo de caso como procedimento didático é uma alternativa para superar a pedagogia tradicional, centrada no professor, e avançar na direção de uma pedagogia centrada na relação aluno, professor e objeto do conhecimento. Nesta perspectiva, o docente organiza o ensino de forma a oportunizar o protagonismo do

estudante. Entende-se que quanto mais o aluno puder assumir-se como protagonista no processo educativo, mais chances terá de motivar-se para o estudo e envolver-se nas atividades propostas pelo professor, ampliando seus conhecimentos.

Os dados apresentados na figura a seguir corroboram essas ideias, ao evidenciar que quanto mais ativa for a participação do estudante nos processos de ensino e de aprendizagem, maior será a sua apropriação dos conteúdos desenvolvidos. Aulas expositivas, por exemplo, embora sejam utilizadas com bastante frequência, são as que menos contribuem para a efetiva aprendizagem por parte dos estudantes. Por outro lado, aulas nas quais o aluno assume o protagonismo como, por exemplo, discussões em grupo, aulas práticas e atividades em que o aluno precisa ensinar aos colegas são as que contribuem de forma mais efetiva para a aprendizagem.

Fig. 1 – Índices de retenção e modalidade de aprendizagem desenvolvida



Fonte: Investigação realizada pelo Instituto Bethel de aprendizagem, citada em RUÉ, J. *El aprendizaje autónomo em Educación Superior*. Madrid: Narcea, 2009.

Com o intuito de problematizar as práticas pedagógicas tradicionais e construir novas alternativas, o curso de capacitação oferecido aos docentes foi desdobrado em diferentes etapas, todas elas valendo-se da utilização de

dispositivos móveis por entender-se que eles representam um diferencial que pode contribuir para qualificar o procedimento didático. A abordagem foi teórico-prática, contando com um momento inicial no qual foi realizada uma exposição dialogada sobre o estudo de caso e seus fundamentos teóricos. A partir da discussão foram realizadas atividades práticas com vistas à familiarização dos participantes com as diferentes possibilidades que os recursos tecnológicos oferecem. Foram exploradas diferentes formas de apresentar o caso como, por exemplo, por meio de vídeos e de áudios.

Os professores foram desafiados, então, a criar um estudo de caso a ser desenvolvido com seus alunos, incorporando os diferentes recursos tecnológicos explorados em aula e utilizando o ambiente virtual de aprendizagem institucional.

Ao final do curso, os participantes manifestaram sua intenção de colocar em prática o que foi desenvolvido na capacitação, por acreditarem no potencial da proposta. Embora ainda não se tenham resultados que evidenciem se os objetivos foram atingidos, o relato de alunos e de professores envolvidos em outras experiências semelhantes sinalizam resultados bastante significativos.

Cabe destacar que as disciplinas que participam do subprojeto LabsMóveis são avaliadas semestralmente pelos estudantes que dela participam. A análise dos dados evidencia um elevado índice de satisfação dos alunos com relação à disciplina e à ação do professor, que pode estar relacionado ao uso pedagógico dos recursos tecnológicos. Para aprofundar a compreensão acerca das contribuições do projeto para a formação dos estudantes, foi elaborado um instrumento a ser respondido pelos participantes, que permitirá coletar dados quantitativos e qualitativos, que auxiliarão na tomada de decisões para a continuidade do Labsmóveis.

## 4 Conclusões

O cenário contemporâneo exige a formação de um novo profissional, capaz de dar conta das demandas do novo século. Neste contexto, reconfigura-se a mediação pedagógica para incorporar as Tecnologias da Informação e Comunicação na aula universitária, criando condições para outras formas de interação entre professor e alunos e ampliando as possibilidades de construir conhecimentos por meio de uma rede de aprendizagem.

A ampliação do uso pedagógico das TICs está diretamente relacionada às propostas do professor, a sua capacidade de utilizá-las a favor da construção do conhecimento e do desenvolvimento da autonomia do estudante. Diante disso, destaca-se a importância de oferecer capacitação aos docentes para que possam utilizar os recursos tecnológicos em sua prática docente.

Dentre outras ações que visam consolidar a qualidade dos cursos e contribuir para a permanência no ensino superior, a capacitação dos docentes tem contribuído para o elevado índice de satisfação dos estudantes com relação à ação do professor, às disciplinas e ao curso escolhido, evidenciado a cada semestre na análise dos dados provenientes do processo de avaliação de disciplinas. Acredita-se que quanto maiores forem os índices de satisfação dos estudantes, menores serão os índices de evasão. Por isso, o compromisso com as ações de capacitação docente na PUCRS é um apelo constante e se renova a cada dia em função de seu objetivo de apoiar a experiência pedagógica.

## Referências

- Casartelli, A. (2012). Um estudo sobre os motivos e fatores relacionados com o abandono estudantil na PUCRS. In: Libro de Actas II CLABES.
- Davidson, C. N. & Goldberg, D. T. (2010). The future of thinking: learning institutions in a digital age. MIT Press.
- Freitas, A. L.; Lima, V. M. R. & Grillo, M. C. (2012). Mediação pedagógica na aula universitária. In:

Freitas, A. L.; LEITE, L. L. & Lima, V. M. R. (Org.). Ensinar e aprender com TICs: práticas de capacitação docente na PUCRS. Porto Alegre: EDIPUCRS.

Ito, M.; Horst, H.; Bittanti, M.; Boyd, D.; Herr-Stephenson, B.; Lange, P. G.; Pascoe, C. J. & Robinson, L. (2009) Living and learning with New Media. Massachussets: MIT Press.

Levy, P. (2000). Cibercultura. 2. Ed. São Paulo: Editora 34.

Grillo, M. C. & Gessinger, R. M. (2008). Estudio de caso. In: Grillo, M. C. et al. (Org.). A gestão da aula universitária na PUCRS. Porto Alegre: Edipucrs.

Rué, J. (2009). El aprendizaje autónomo em Educación Superior. Madrid: Narcea.

Schön, D. Educando o profissional reflexivo. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

Unesco (2009). World Conference on Higher Education: The New Dynamics of Higher Education and Research for Societal Change and development. Communiqué. Paris, 5-8 July 2009. Extraído em 17 de Julho de 2012 de [http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/ED/pdf/WCHE\\_2009/FINAL%20COMMUNIQUE%20WCHE%202009.pdf](http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/ED/pdf/WCHE_2009/FINAL%20COMMUNIQUE%20WCHE%202009.pdf)

## **TUTORÍAS PARA LA PERMANENCIA CON EQUIDAD ESCUELA DE NUTRICIÓN Y DIETÉTICA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA**

Línea Temática 2: Prácticas para reducir el abandono: acceso a la educación superior, integración a las instituciones e intervenciones curriculares.

Escudero Vásquez Luz Stella

Martínez Hernández Libia Inés

Universidad de Antioquia. Escuela de Nutrición y Dietética. COLOMBIA

luzescudero7@gmail.com

**Propósito:** El programa de tutorías pretende facilitar la incorporación, adaptación y permanencia de los estudiantes en su tránsito por la Escuela de Nutrición y Dietética mediante acciones diferenciadas según las necesidades individuales, asegurando equidad en el acceso a la educación. **Fundamentación teórica:** La Universidad en su esfuerzo por incrementar la calidad de vida de su comunidad académica, estableció el programa de tutoría desde 1988 y la Escuela, acorde con su misión, lo incorpora para propiciar el desarrollo de cada uno de sus miembros en sus diferentes opciones de vida. Es aquí, donde la figura del docente tutor cobra vida como acompañante del estudiante e interlocutor atento de la Escuela, de manera que el estudiante encuentre respuestas a inquietudes frente a su adaptación y permanencia en la universidad y el docente a su vez, tenga una visión amplia de lo que sucede al estudiante, su contexto socioeconómico y académico. **Metodología:** La experiencia desarrollada en la Escuela a través de la tutoría está orientada a buscar la autonomía del estudiante, fomentar su capacidad crítica, creadora y su rendimiento académico, para que él construya sus conocimientos y adquiera capacidad de tomar decisiones. Cada sesión de tutoría, individual o grupal, está diseñada y estructurada para atender las necesidades particulares del estudiante o grupo, de forma que su ciclo de vida universitaria se desarrolle en un contexto más integral y se identifique con su proyecto de vida. La población objetivo son estudiantes del primer y hasta tercer semestre, así como estudiantes con bajo rendimiento académico, reingresos, los pertenecientes a minorías (etnias, discapacitados) y procedentes de otras regiones. El tipo de acompañamiento es de orientación *administrativa*: en matrícula, manejo del plan de estudios y adaptación a la vida universitaria haciendo vida los valores institucionales y la interacción con sus pares académicos, lo cual inicia desde el proceso de inducción; y *acompañamiento académico* a quienes presenten dificultades en su rendimiento. Las líneas de acción que se desarrollan son: administración académica, valores institucionales, tutoría a estudiantes y acompañamiento por pares académicos. Los tutores deben ser docentes con atributos formativos, cognitivos, didácticos, además de excelentes relaciones inter-personales. La finalidad de este programa es garantizar la permanencia, mejorar el nivel académico y reducir el abandono del programa en la Escuela de Nutrición y Dietética. Estas acciones están en constante realimentación, lo cual permite el reconocimiento y valoración del funcionamiento del programa, su impacto y la mejora continua.

**Descriptor:** Permanencia, Tutoría, Acompañamiento, Educación superior, Rendimiento académico

## 1. JUSTIFICACIÓN

Las instituciones de educación superior tienen como misión, formar profesionales íntegros y producir conocimiento, convirtiendo así, la educación, el eje central del desarrollo.

Una educación de calidad, forma mejores seres humanos, con valores éticos, genera oportunidades de progreso y cimienta la paz. (Julia, 2010)

Es en este sentido que la Universidad de Antioquia piensa en asegurar la permanencia de sus estudiantes, disminuir la deserción y mejorar la calidad académica y humana de su comunidad.

La Universidad en su esfuerzo por incrementar la calidad de vida de los miembros de su comunidad académica, estableció el programa de Tutoría mediante Resolución Rectoral 0378 de 1988, puesto en marcha por Acuerdo 126 de mayo 4 de 1989, modificado posteriormente por el Acuerdo 211 de diciembre 6 de 1993 y luego por el acuerdo 225 de 2008 planteando en ellos las funciones del docente tutor y sus responsabilidades con el programa.

Posteriormente, entra a considerarse dentro del Plan de desarrollo de la Universidad 2006-2016 como tema estratégico 4 de Bienestar Universitario, el fortalecimiento del programa de tutorías.

La Escuela de Nutrición y Dietética acorde con su misión institucional, la cual pretende la formación integral del educando, entendiendo ésta como un proceso de humanización, siempre abierto a nuevas posibilidades de ser, propicia el desarrollo de cada uno de sus miembros en sus diferentes opciones de vida.

En este proceso y tarea de excepcional responsabilidad por su compromiso social no sólo con la profesión sino con la humanidad en general, se hace necesario propiciar las condiciones que permitan asegurar, hasta donde la diversidad de los seres humanos pueden asumirlo, la entrega de profesionales idóneos en su disciplina específica y miembros activos en el contexto social de las regiones y del mundo, profesionales íntegros e integrados. Los estudiantes al llegar a la universidad, traen un bagaje de vida, expectativas, pero también una individualidad en su forma de adquirir los conocimientos determinado por sus capacidades, limitaciones, procedencia, y entorno sociocultural y sicoafectivo; es entonces, donde las acciones diferenciadas, cobran vida para abordar estos antecedentes y dar el real sentido de la equidad en el acceso a la educación. Es este el punto de partida a la función y deber ser del tutor como acompañante del estudiante e interlocutor atento de la Escuela, de manera que el estudiante encuentre respuestas a inquietudes frente a su adaptación y permanencia en la vida universitaria y el docente a su vez tenga una visión más amplia de lo que sucede al estudiante, su contexto social y académico.

Con este propósito, la Escuela de Nutrición y Dietética, por Resolución 029 del 22 de julio de 2002, reglamenta la figura de coordinador de semestre en el pregrado, con el fin de “incrementar el nivel académico de los miembros de su comunidad académica”, a partir de lo cual, inician acciones tutoriales que buscan acompañar a los estudiantes con dificultades en cualquier área del desarrollo personal y académico. Con el trabajo del grupo de tutores, se va estructurando el programa hasta lo que hoy se presenta.

En este panorama, el programa de tutorías pretende contribuir a la adaptación de los estudiantes a la Universidad, disminuir la deserción, el rezago e incrementar su nivel académico.

## 2. OBJETIVOS

### 2.1 Objetivo general

Facilitar la incorporación y adaptación de los estudiantes en su tránsito por la Escuela de Nutrición y Dietética, mediante acciones diferenciadas que permitan mejorar su rendimiento académico y su permanencia en la Universidad.

### 2.2 Objetivos Específicos

Gestar la cultura del docente tutor como función natural e inherente a la docencia

Fortalecer el vínculo con el comité de estudiantes tutores

Facilitar la incorporación y adaptación del estudiante a la vida universitaria.

Contribuir a que su permanencia en institución, estén enmarcadas en acciones que reflejen equidad en el acceso a la educación.

Promover en el estudiante la responsabilidad y compromiso consigo mismo, la comunidad académica, la institución y la sociedad

Propiciar un ambiente de confianza respeto, comunicación y sana convivencia entre docentes y estudiantes

Brindar a los estudiantes orientación en aspectos académicos, personales y sociales necesarios para la toma de decisiones pertinentes.

Contribuir a la calidad académica y fomentar el sentido de pertenencia a la Universidad y a la Escuela.

Promover en el estudiante el conocimiento de los valores institucionales, la normatividad y el respeto por lo público

Disminuir los índices de deserción, cancelación y pérdidas de cursos.

## 3. MARCO CONCEPTUAL

Para definir la tutoría, es indispensable recurrir a los teóricos que en este campo se destacan.

Víctor Alvarado, considera la tutoría como “una modalidad académica que comprende acciones educativas centradas en los estudiantes. Es un apoyo para el cumplimiento de la metas en la institución educativa, donde el tutor atiende al estudiante de forma dirigida al cumplimiento de las metas que se tengan para la formación del tutorado; este apoyo va desde el manejo de conceptos, metodologías de aprendizaje, hasta el logro de competencias propias del quehacer de la profesión y el perfil que el medio le exige. La tutoría, es un complemento a la docencia en grupos y puede desarrollarse en diferentes espacios y tiempos del proceso formativo”. El autor también dice que “en el periodo de formación, la tutoría consiste en el acompañamiento de la atención personalizada a un estudiante, por parte del académico o académicos responsables de dicha tarea. Lo que permite establecer una relación cercana entre éstos; específicamente la tutoría, permite conocer diversas formas de resolver sus problemas dentro del contexto académico, comprender las características del plan de estudios y las opciones de trayectoria, adquirir técnicas adecuadas de lectura y comprensión, y desarrollar estrategias de estudio. (Alvarado H, 2001).

En este marco es donde la Escuela realiza las acciones diferenciadas de acuerdo a las necesidades, expectativas y al entorno sicosocial, afectivo y físico del estudiante, para facilitarle su permanencia en la institución; estas necesidades son identificadas en el estudio de caracterización que se realiza al estudiante en el proceso de inducción.

“La tutoría, entendida como el acompañamiento y apoyo docente de carácter individual, ofrecido a los estudiantes como una actividad más de su currículum

formativo, puede ser la palanca que sirva para una transformación cualitativa del proceso educativo en el nivel superior” (ANUIES, 2010)

La tutoría es una modalidad pedagógica y de beneficio mutuo, Escuela – estudiante, que requiere permanente seguimiento; es un servicio educativo y una estrategia de acompañamiento que brinda la Escuela de Nutrición y Dietética con el fin de apoyar y orientar a los estudiantes en su proceso de formación integral, así como estimular el desarrollo de habilidades. Por lo tanto está dirigida a potenciar las capacidades de los estudiantes y orientarlos en las dificultades surgidas.

En la tutoría interviene el tutor y el tutorado, entre los cuales se establece una relación empática, en la cual se determina un espacio de encuentro y de comunicación con el propósito fundamental de apoyar al tutorado en su proceso de formación. El Tutor atiende al estudiante, le escucha asuntos de índole académico, personal, familiar, sociocultural, laboral, de salud etc., es decir, asuntos que tienen que ver con su vida diaria, con sus aciertos y conflictos como miembro de una comunidad y finalmente como protagonista de su proceso de formación integral, para orientar y/o remitir a la instancia pertinente, acorde a la necesidad planteada.

Las tutorías pueden asumirse desde diferentes formas, Álvarez Pérez, propone que en el ámbito universitario, las tutorías pueden dividirse en dos grandes bloques: Tutorías vinculadas a una materia, entendidas como ayuda a la enseñanza presencial y las Tutorías vinculadas a una titulación, diferenciando entre: personales y profesionales: se trata de un modelo, en el que se mezclan recomendaciones académicas, profesionales y personales y las Académicas: suponen un servicio de orientación en aspectos académicos y profesionales, en el que los tutores llevan a cabo actividades individuales y grupales de carácter académico-transversal. (Álvarez P., 2010).

Es en esta última categoría donde se encuadra el Programa o Plan de Acción Tutorial, que puede definirse como un proceso orientador que desarrollan de manera conjunta profesor y estudiante, en aspectos académicos y profesionales, con la finalidad de establecer un programa de trabajo que favorezca la confección y diseño de la trayectoria más adecuada a la carrera universitaria escogida (Gairin, Feixas, & Guillamon, 2004)

El tutor es una persona con vocación de servicio soportada ésta en la convicción de ser un facilitador del proceso formativo del estudiante, con alto sentido de pertenencia por el programa académico y la Institución, poseedor de valores éticos y morales, flexible, perseverante, buen comunicador, recursivo y orientador.

En el marco de las funciones docentes, están las de tutoría, pues existe la convicción de que si se transforma el papel del profesor a través del ejercicio de la tutoría, se obtendrán cambios importantes en la forma de enseñar, de interactuar con el alumno y por ende de ser docente.

El docente tutor es orientador, coordinador, catalizador de inquietudes, conductor del grupo y experto en relaciones humanas que debe tener atributos: **Formativos:** experiencia, dominio de conocimientos, trayectoria; **atributos didácticos:** capacidad pedagógica y atributos **Inter-personales:** empatía, disponibilidad, habilidades de comunicación

La universidad en su política de ampliación de cobertura no sólo desde el ámbito de capacidad, sino de la diversidad, las regiones, razas, condiciones sociales y equidad, tiene en el marco del cumplimiento de su misión, la implementación de acciones diferenciadas en pro del mejor estar de los miembros de la comunidad académica.

## 4. METODOLOGÍA

La Tutoría está orientada a buscar la autonomía de los estudiantes, fomentar su capacidad crítica y creadora y su rendimiento académico. Se pretende motivarlos a encontrar sus propias respuestas y a desarrollar las estrategias pertinentes para superar la situación consultada; por lo tanto, se promueve la oportunidad para que el estudiante construya sus conocimientos y adquiera la capacidad de tomar sus propias decisiones, lo cual aumenta la confianza en sí mismo y su independencia con relación al tutor. El tutor no debe perder de vista que su papel es de apoyo, asesoría y acompañamiento, y que en ningún caso reemplaza a un terapeuta o a un amigo.

La tutoría en la Escuela, se lleva a cabo en un contexto estructurado, en el cual se tiene un horario determinado, un sitio de funcionamiento y el apoyo de recurso humano. Así mismo se coordina con las actividades que se desarrollan dentro del ambiente Universitario y de la Escuela de Nutrición y Dietética.

La metodología para el desarrollo de la tutoría, parte de una evaluación de necesidades. Cada sesión de tutoría, individual o grupal, está diseñada y estructurada para atender las necesidades particulares de cada estudiante o grupo, de tal forma que su ciclo de vida universitaria se desarrolle en un contexto más integral y se identifique con su proyecto de vida

### 4.1 Población Objetivo:

Estudiantes del primer y hasta el tercer semestre.

Estudiantes con bajo rendimiento académico

Minorías (etnias, discapacitados)

Estudiantes de reingreso

Estudiantes de otras regiones

Nota: Cada tutor tiene un grupo no mayor a 15 estudiantes

### 4.2 Líneas de Acción:

Las líneas de acción que enmarcan la actividad tutorial en la Escuela de Nutrición y Dietética, son:

*Misión Institucional:* cuya línea de acción se basa en establecer los mecanismos para divulgar y hacer seguimiento a los valores definidos en el pensamiento curricular; así mismo en el fortalecimiento de valores personales, para lo cual el estudiante debe ser conocedor de sus deberes y derechos no solo como estudiante, sino como ciudadano. Todo este trabajo converge en el clima organizacional de la Escuela.

*Desarrollo Académico:* busca potenciar las capacidades del estudiante y orientarlo en las dificultades académicas, realizando acompañamiento al Departamento de Formación Académica en los procesos logístico-académicos, realizando la evaluación cualitativa de avance del semestre, y el direccionamiento del encuentro académico de estudiantes en sus dos modalidades.

*Facilitador del proceso formativo:* Se realizan asesorías que buscan facilitar el proceso de aprendizaje de los estudiantes; se lleva a cabo con la línea de acción de la tutoría a estudiantes con el acompañamiento en los siguientes aspectos:

#### Académico:

A aquellos estudiantes que presentan dificultades en el rendimiento académico, para que sean capaces de identificar sus dificultades de aprendizaje, fortalezcan las habilidades, las técnicas, los métodos de estudio, establezcan metas académicas claras y factibles. Este acompañamiento se realiza a quienes se encuentren en alguna de las siguientes situaciones:

- En período de prueba



- Con promedio académico actual y anterior menor o igual a 3.0
- Repitentes de la misma materia por segunda o tercera vez
- Canceladores frecuentes de cursos o semestre.

Con ellos, se identifican las posibles causas del bajo rendimiento: bases académicas, comprensión del lenguaje, dificultad del curso, hábitos o condiciones de estudio, horarios, profesores, dificultades familiares, personales, simultaneidad con trabajo u otras actividades.

**Orientación:**

**Administrativa:** Los tutores participan en todo el proceso de inducción y de matrícula, ajustes, cancelaciones, comprensión del plan de estudios y la normatividad de la Universidad.

**Adaptación a la vida universitaria:** se promueve la interacción con sus pares, hacer vida a los valores institucionales. Con énfasis en los estudiantes del primer semestre (Acuerdo Superior 202 de 1993).

Este acompañamiento se realiza bajo diferentes modalidades, dependiendo de la necesidad y la conveniencia de los estudiantes, así:

**Modalidades de la tutoría:**

Se consideran las siguientes formas:

**Tutoría individual:** Es el nivel de atención más importante y determinante en los primeros semestres académicos. Para ello el tutor establece un horario de atención semanal (una a dos horas), difundiéndolo a sus tutorados y colocándolo en un lugar visible.

**Tutoría Grupal:** se realizan de acuerdo a la demanda. En este proceso se presenta un tema de análisis y reflexión que enriquezca el proceso formativo que viven los estudiantes. Al término del encuentro se registra la tutoría y se presenta el informe a la coordinación de tutorías.

**Atención especializada:** En caso de que el estudiante requiera de otro apoyo profesional de acuerdo con su problemática o necesidad, el tutor gestiona lo pertinente de manera oportuna con el coordinador de tutorías, o con la oficina de Bienestar Universitario. El tutor realiza seguimiento a este proceso.

**4.3 Perfil del Tutor**

El profesor-tutor es un profesional con los siguientes atributos: competencia técnica, preocupación por promover altas expectativas en los estudiantes, autonomía, ética y voluntad de ofrecer una práctica reflexiva (Ottewill, 2001). El perfil del docente debe caracterizarse por comprender que tanto estudiantes como profesores son procesadores activos de información y de comportamientos, miembros de una institución y configuradores de un espacio común de intercambios colectivos y de acontecimientos variados que contribuyen a desarrollar una cultura propia (Ramsden, 2003). Estas cualidades personales deseables en un tutor están relacionadas con un tipo de personalidad que tenga capacidad de influir positivamente en los demás (Knight, 2005)

En la Escuela de Nutrición y Dietética, el tutor, es la persona que tiene bajo su cargo participar en el cumplimiento de la misión institucional ofreciendo el acompañamiento que el estudiante necesita para hacer realidad la formación integral y participar en el logro del proyecto de vida institucional y personal. Es un apoyo académico-administrativo del Departamento de Formación Académica y de Bienestar Universitario

**4.4 Actividades del Tutor:**

Orientar a los estudiantes en la inducción, en el proceso de matrícula y en el plan de estudio.

Realizar las tutorías grupales e individuales, según surjan las necesidades.

Informar a los estudiantes sobre servicios que ofrece la Universidad, relacionados con

situaciones que afectan el desarrollo de su desempeño académico y bienestar personal.

Establecer un horario de atención y un sitio de reunión para la tutoría.

Evaluar el programa con los estudiantes que asesora durante el semestre

Remitir a Bienestar Universitario o a donde fuera necesario, aquellos estudiantes que lo requieran y hacer seguimiento de su proceso

Establecer contacto con los profesores responsables de cursos en los que se requiera apoyar al estudiante

Llevar un registro de la asistencia tutorial.

Reportar oportunamente al coordinador de las tutorías los problemas estudiantiles detectados y las sugerencias o recomendaciones que se deriven de la tutoría.

Presentar informes al coordinador de las tutorías y éste a su vez los presentará en las reuniones de comité de tutorías.

Participar en las reuniones a que sea convocado por su calidad de tutor.

Participar en lo posible, en las actividades curriculares dentro y fuera de las instalaciones de la Universidad y que requieren del acompañamiento para la formación integral del tutorado.

Promover el Encuentro Académico de estudiantes y participar en su ejecución.

#### **4.5 Desarrollo de la Acción Tutorial:**

Selección de los estudiantes para el proceso de tutorías, según los criterios establecidos.

Entrevista inicial: en la cual se propicia un clima de confianza y de acuerdo a las características de los estudiantes, el tutor determina los objetivos, las estrategias y acciones más adecuadas para apoyarlos.

El tutor hace seguimiento a cada estudiante tutelado, registrando el cumplimiento de las

reuniones, las temáticas desarrolladas y las estrategias utilizadas.

De ser necesario, el tutor remite al estudiante a otros servicios de atención, o a otros especialistas, realizando seguimiento de esta actividad.

El tutor se reúne con los estudiantes asignados un mínimo de tres (3) veces durante el semestre, en forma individual y/o grupal, al inicio del semestre (semana 2 a 3), en el desarrollo de éste (semana 8-10) y antes de finalizar (semana 14-16). Esta frecuencia puede aumentar de acuerdo al criterio del tutor.

El tutor registra la sesión en el formato diseñado para tal fin.

## **5. GESTIÓN**

El programa de tutorías de la Escuela está regido por las políticas planteadas desde el programa de permanencia con equidad de la Vicerrectoría de docencia de la Universidad. Los procedimientos para la implementación del programa en la Escuela se definen al interior del comité y está acorde al proyecto de Escuela, las jornadas de planeación y sobre todo a las necesidades y requerimientos de la comunidad académica.

El coordinador es un docente que tiene una disponibilidad de horas en su plan de trabajo para revisar permanentemente el programa de tutorías en cuanto a indicadores de evaluación planteados y gestionar planes de capacitación, para los docentes y estudiantes tutores.

Para el logro de los objetivos del programa, la Escuela de Nutrición y Dietética incluye dentro del plan de trabajo de cada tutor un tiempo para el desarrollo de esta actividad, diferente a la labor docente que realiza dentro de la Institución.

### 5.1 Funciones del Comité de Tutorías

Elaborar el plan de acción del programa de tutorías, en el marco de plan de acción de la escuela de Nutrición y Dietética

Diseñar los instrumentos que se utilizaran al interior del programa de tutorías

Realizar seguimiento y evaluar cada semestre el programa e implementar las estrategias de mejoramiento.

Reunirse periódicamente para realizar el seguimiento al desarrollo del programa.

Asistir a las reuniones a las que sea convocado como comité.

Promover y divulgar el programa de tutorías en la comunidad académica.

Socializar ejemplos y experiencias significativas en las reuniones del comité.

Realizar seguimiento a los estudiantes tutorados.

Informar semestralmente al Consejo de Escuela sobre las actividades, resultados e impacto logrados con el programa

### 5.2 Implementación del Programa

Convocatoria y selección de tutores profesores y estudiantes. Según perfiles y requisitos.

Formalizar el horario, los resultados esperados y los formatos donde se registre la información de las tutorías.

Formación de tutores: El tutor (profesor o estudiante), además de vocación, debe poseer una sólida formación, para que actué como líder, facilitando la comunicación y la convivencia, es importante entonces establecer un programa permanente de capacitación.

Estímulos institucionales: De acuerdo con la norma (Acuerdo 118 de la Escuela de Nutrición y Dietética), a los profesores tutores

se les hace un reconocimiento por semestre de 90 horas.

Se debe estudiar el estímulo para los estudiantes tutores

### 5.3 Instrumentos

Para realizar las tutorías se cuenta con los siguientes instrumentos:

Plan de estudios vigente y la malla curricular (cursos, créditos, requisitos, correquisitos y otras características)

Reglamento estudiantil vigente.

Historia Académica del estudiante y registro de materias matriculadas en el semestre actual.

Hoja de registro del tutorado: Datos generales, expectativas, intereses. Plan de acción a seguir.

Formatos de seguimiento y evaluación de las tutorías

## 6. SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN

Es un proceso permanente de realimentación, lo cual permite el reconocimiento y valoración del funcionamiento del programa, del impacto de éste y la forma de realizar ajustes para la mejora continua. Se evalúa al tutorado, al tutor y al programa; con este fin, se tienen diseñados diferentes formatos, para el seguimiento de las acciones relacionadas con tutoría

## 7. RECURSOS

### 7.1 Recursos Internos:

Talento Humano:

Jefe del Departamento de Formación Académica, coordinador de tutorías, coordinador de bienestar, docentes tutores y estudiantes tutores.

Personal auxiliar para el desarrollo del programa: Se cuenta con el apoyo de

estudiantes en práctica profesional de Trabajo Social, Psicología, entre otros

Recursos físicos: se cuenta con espacios para la atención individual o grupal de los estudiantes.

Recursos materiales: implementos de oficina, instrumentos y guías de registro de datos.

Recursos financieros: dentro del presupuesto, se considera la asignación de los recursos suficientes para la ejecución del programa

#### **7.2 Recursos externos:**

Programa de acompañamiento con equidad de Vicerrectoría de Docencia

Programa de Bienestar Universitario.

Disponibilidad de horas cátedra para las tutorías, en aquellos casos donde por plan docente no hay espacio y para los docentes de cátedra que quieran asumir el rol de tutor.

Profesionales en sicología, trabajo social entre otros.

Red de apoyo entre las unidades académicas

### **8. RESULTADOS**

Como resultado de las actividades derivadas de tutorías, se esperan los siguientes resultados:

Contribuir con la adaptación a la vida universitaria, en los estudiantes que llegan a la educación superior, ya sea nuevos o de reingreso o de otras regiones.

El reconocimiento de la figura del tutor como acompañante y orientador del proceso académico de los estudiantes en su paso por la Universidad y la Escuela de Nutrición y Dietética.

Disminuir los problemas logísticos en el proceso de matrícula, ajustes y desarrollo de los semestres académicos.

Mejorar la permanencia de los estudiantes que presentan algún tipo de limitación para una adecuada estadía en la universidad, ya sea por condiciones de procedencia, situación física, de salud, social, académica ó de otra índole.

Disminuir la deserción académica en la Escuela de Nutrición y Dietética en dos puntos porcentuales por semestre, a partir del seis por ciento que está actualmente.

Mantener un adecuado clima organizacional a partir del trabajo de hacer vida los valores institucionales formulados en el referente curricular de la Escuela.

Incrementar y fomentar el nivel académico de la comunidad estudiantil, mediante acciones que buscan mejorar el proceso de aprendizaje con acciones diferenciadas según las condiciones particulares de los estudiantes, adicionalmente con la promoción del encuentro académico anual.

Mantener un adecuado sistema de información de las tutorías que permitan mejorar procesos académico-administrativos e implementar mejoras.

### **9. REFERENCIAS**

- Alvarado H, V. (2001). Los aspectos cualitativos de la tutoría en Educación Superior. México.
- Álvarez P., M. B. (2010). El Programa de Acción Tutorial como complemento de la acción docente en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Oviedo, España.
- ANUIES. (2010). La tutoría académica y la calidad de la educación. Guadalajara, México.
- Escalona, A. H. (2001). Los aspectos cualitativos de la tutoría en Educación Superior. UNAM. México.
- Gairin, J., Feixas, M., & Guillamon, C. Y. (2004). La tutoría académica en el escenario europeo de la Educación Superior. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 61-77.
- Julia, H. G. (2010). Tutorías para la formación integral en la educación superior. Medellín: Señal Editores S.A.

Knight, P. (2005). El Profesorado de Educación Superior. .  
Formación para la excelencia.

Ottewill, R. (2001). Tutors as professional role models, with  
particular reference to undergraduate business  
education Higher Education Quarterly, vol. 55, nº  
4: 436-451. Higher Education Quarterly , 436-451.

Ramsden, P. (2003). Learning to Teach. Higher Education

## Propedéutico con Adelantos Temáticos

Línea Temática 2: Prácticas para reducir el abandono: acceso a la educación superior, integración a las instituciones e intervenciones curriculares.

Risco

Neira

Iván Alfonso

Universidad de Talca-Chile

e-mail: irisco@utalca.cl

**Resumen.** Una de las principales causas del abandono escolar en la Sistema de Educación Universitaria, se debe al mal desempeño en los cursos iniciales de cada carrera. En el caso de las carreras de Ingeniería, los ramos matemáticos iniciales han sido motivo de abandono de una población no menor de estudiantes, con un enorme costo personal y familiar. La Universidad de Talca, está ubicada en una de las regiones con mayores índices de pobreza, por lo que los estudiantes que en esta Universidad se reciben, provienen de la educación pública, la peor evaluada del Sistema de Educación escolar de Chile. Para disminuir las tasas de reprobación de los estudiantes recién ingresados, se realizaba un propedéutico de dos semanas, en que se repasaban los contenidos más importantes que el curriculum de la enseñanza media contiene. Este año, se implementó una versión nueva de este propedéutico, aumentando de dos semanas a cuatro y los contenidos vistos en este propedéutico, son adelantos de los contenidos que se verán en el curso de algebra I, preliminares revisados con mucho detalle de los temas de lógica, cónicas y polinomios, temas que son desarrollados durante el curso regular. Basadas en las teorías del constructivismo, y de los tipos comprensivos de la matemática de Skemp, se pretende con esta práctica, entregar el andamiaje para que los alumnos puedan aprender los conceptos necesarios para obtener las habilidades y competencias que demanda el módulo de Algebra I. En este trabajo, pretendemos hacer una comparación con pruebas estadísticas, de proporciones de aprobados, comparando las cohortes de los dos años inmediatamente anteriores, con los resultados del primer semestre del año 2013. Además de la modificación de los contenidos, se realizaron las clases usando la metodología de la enseñanza basada en problemas, con la intención de que el estudiante se comprometa con sus aprendizajes. Se realizaron prácticas diarias con ejercitación dinámica, montadas sobre moodle, en que cada estudiante tiene una prueba distinta a la de sus compañeros en valores, pero iguales en contenido.

**Descriptor o Palabras Clave:** Abandono, Prácticas, Sistemas de Educación.

Además, según los cálculos de OCDE, 40 puntos significan una diferencia de un año escolar.

## 1 Introducción

La ciudad de Talca, es una ciudad que se encuentra ubicada a 257 km de la capital de Chile. En esta ciudad, se encuentra la Universidad de Talca, que es una Universidad Estatal. La región del Maule es la región que ocupa el séptimo lugar en la generación del PIB nacional siendo una de la regiones con mayores tasas de desempleo del país, que el primer semestre de este año la tasa de desempleo del trimestre, mayo-julio 2013 alcanzó 6,3%, 0,6 puntos porcentuales mayor a la tasa nacional que fue de 5,7% para el período.

La Universidad de Talca, recibió un contingente de 2.066 nuevos alumnos en el año 2013. La mayor parte de estos estudiantes, provienen de la educación pública o particular subvencionada, cuyos resultados están muy por debajo de los estándares mundiales. A modo de ejemplo, en lectura, Chile se ubica en el lugar 44 de 65 países evaluados y en matemática, Chile ocupa el lugar 49 muy por debajo del promedio de los países miembros de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) de la cual Chile es miembro.

PISA se aplica a estudiantes de 15 años, y en el caso chileno, participaron 5.600 jóvenes de 200 colegios que cursaban entre octavo básico y segundo medio.

Los jóvenes, según sus puntajes, son agrupados en seis niveles de logro. El nivel 1 es el más bajo y significa que no tienen las habilidades ni competencias mínimas en el área evaluada.

En lectura, en el quintil más pobre, uno de cada dos niños está en este grupo, mientras que en el más rico es sólo el 9%. En Matemática la situación es más dramática, ya que la mitad de los estudiantes, en promedio, está bajo el nivel mínimo.

Si se miran los resultados por tipo de establecimiento, los alumnos de colegios privados sacan más de dos años de ventaja a los de particulares subvencionados, mientras que éstos tienen cerca de un año de diferencia con los municipales.

Los antecedentes anteriores, justifica que la Universidad de Talca realice procesos de nivelación para los estudiantes que recibe, dada la procedencia y los niveles de puntajes que obtienen en la Prueba de Selección Universitaria (PSU), requisito para ingresar a esta casa de estudios.

En el año 2010, no se realizó este proceso, debido al terremoto que afectó al país, el quinto más potente en la historia de la humanidad, y que tuvo su epicentro en la octava región, cercana unos 80 km. De la ciudad de Talca, el 27 de febrero de ese año.

En el año 2011 se realizó un proceso de nivelación de competencias matemáticas, de dos semanas de duración, con actividades durante tres horas de lunes a viernes, toma de tarea web al final de cada día, sin nota que tenga incidencia en las calificaciones propias de la carrera seleccionada por el estudiante.

Similar actividad se realizó el 2012, destacando además que los temas tratados en dicha nivelación, se seleccionaron una vez que los estudiantes rinden una prueba de diagnóstico vía web, correspondientes a temas del curriculum de la enseñanza secundaria. Estos temas fueron en ambos años:

- Conjuntos Numéricos
- Operatoria Algebraica
- Razones, proporciones y porcentajes
- Ecuaciones lineales y cuadráticas
- Desigualdades e Inecuaciones
- Geometría Plana

Al final del curso, se aplica el mismo instrumento realizado en el diagnóstico, con los mismos ejercicios, pero nuevos valores. En ambos casos, se obtuvo una mejora de aproximadamente dos puntos en la prueba de salida, sobre el instrumento de entrada. La escala utilizada son notas de 1 a 7.

El año 2013 se optó por una nueva estrategia, esto es, desarrollar una introducción a los temas que son tratados en el curso de Álgebra I de las carreras de Ingeniería Civil. Históricamente, este ramo ha sido un Álgebra para el Cálculo, es decir, en ella se desarrollan temas que son de utilidad para los ramos de Cálculo, de manera especial, el curso de Cálculo I. Las carreras de Ingeniería a las que se les aplicó esta estrategia son:

- Ingeniería Civil Industrial
- Ingeniería Civil en Minas
- Ingeniería en Construcción
- Ingeniería Civil en Computación
- Ingeniería en Mecatrónica
- Ingeniería Mecánica

Los temas que se trataron fueron:

- Lógica Proposicional y Booleana
- Teoría de Ecuaciones (Polinomios)
- Geometría Analítica y Cónicas.

La forma en que se desarrolló esta actividad, consistió en una sesión de una hora de clases expositivas a cargo de un académico con bastante experiencia en docencia superior, seguida de dos horas de práctica a cargo de estudiantes de post grado en matemática de la propia Universidad. En la tarde se habilitaba una prueba vía web, en que se medía el nivel de aprendizaje de los estudiantes. Cabe señalar, que esta prueba es única para cada estudiante, vale decir, a cada estudiante le corresponde rendir una prueba de igual contenido que la de sus compañeros, pero con distintos valores y autocorregida. Ella se ha desarrollado sobre la plataforma Moodle con que trabaja la Universidad. El día viernes de cada semana, se aplica un instrumento escrito de los contenidos elaborados durante la

semana. El tiempo destinado a cada tema es de 15 horas para Lógica, 15 horas para Teoría de ecuaciones y 30 horas para cónicas.

El resultado final de este propedéutico, para los estudiantes que lo aprueban, significa que dispondrá de dos créditos SCT-Chile, canjeables a futuro por algún electivo.

El presente trabajo se centra en dos temas.

1. Comprobar si la tercera estrategia tiene mayor impacto en los estudiantes, viendo el efecto que esta actividad tiene en los cursos de matemática de primer año, principalmente en Álgebra, ya que los contenidos de este curso son similares a los desarrollados en el propedéutico, pero también se espera que se mejoren las competencias en Cálculo, debido a la madurez que se espera vayan logrando los estudiantes.
2. Revisar si las estrategias aplicadas el 2011 y 2012, son menos efectivas que la estrategia aplicada el 2013, a la luz de los efectos que ella tiene en los rendimientos de los estudiantes en los cursos de matemática de primer año.

## 2 Marco Conceptual

Según se ha medido con las jornadas de nivelación de los años 2011 y 2012, en que se revisaban contenidos de enseñanza media con un mayor nivel de profundidad y considerando que los estudiantes vienen con dichas competencias no logradas o medianamente logradas, se observa una desmotivación durante el tiempo que dura la actividad de nivelación, ya que los estudiantes tienen la expectativa de revisar contenidos de nivel superior y no seguir con contenidos de enseñanza secundaria.

Richard Skemp, quien analizó la diferencia entre comprensión relacional (saber qué) y comprensión instrumental (saber hacer) tipos de comprensión que no siempre van unidas, concluye que es preferible la comprensión relacional por sobre la instrumental. El



conocimiento instrumental, implica la aplicación de múltiples reglas en lugar de unos pocos principios de aplicación general y por cuanto la tarea pedida no se ajuste exactamente al patrón estándar.

Para las matemáticas relacionales, Skemp cita las siguientes ventajas:

1. Son más adaptables a nuevas tareas. Al saber no sólo qué método funciona sino también por qué, el estudiante puede adaptar los métodos a los nuevos problemas, mientras que si sólo tiene comprensión instrumental necesita aprender un método diferente para cada nueva clase de problemas.
2. Las matemáticas relacionales son más fáciles de recordar, aunque son más difíciles de aprender. Ciertamente es más fácil que los alumnos aprendan que “el área de un triángulo =  $(1/2)$  base x altura”, que aprender por qué eso es así. Ahora bien, tienen que aprender reglas separadas para los triángulos, rectángulos, paralelogramos, trapecios; mientras que la comprensión relacional consiste en parte en ver todas estas fórmulas con relación al área del rectángulo. Si se sabe cómo están interrelacionadas se pueden recordar mejor que como partes desconectadas. Hay más cosas que aprender –las conexiones y las reglas separadas- pero el resultado, una vez aprendido, es más duradero.
3. Vemos, por tanto, que aunque a corto plazo y en un contexto limitado las matemáticas instrumentales pueden estar justificadas, no pueden estarlo a largo plazo y en el proceso educativo del estudiante. Sin embargo, por razones de tiempo y cumplimiento del currículum, en la Universidad se enseñan unas matemáticas instrumentales, en que se pretende dotar al estudiante de una serie de técnicas que le permitan afrontar sus futuros ramos con la aplicación directa de estas técnicas.

La apuesta que se hace en las actividades del propedéutico de 2013, es que si bien se reconoce el bajo nivel de logro de las

competencias de enseñanza secundaria en los nuevos estudiantes, y considerando que el factor tiempo es el principal obstáculo para la enseñanza de una matemática relacional, la propuesta consiste en utilizar la metodología de enseñanza basada en problemas, seleccionando estos de manera que permitan obtener una comprensión relacional de la temática tratada. La persona que sabe matemáticas ha de ser capaz de usar el lenguaje y conceptos matemáticos para resolver problemas. No es posible dar sentido pleno a los objetos matemáticos si no los relacionamos con los problemas de los que han surgido.

Es frecuente que las orientaciones curriculares insistan en que el aprendizaje de las matemáticas debe ser significativo y que para conseguirlo “Los estudiantes deben aprender las matemáticas con comprensión, construyendo activamente los nuevos conocimientos a partir de la experiencia y los conocimientos previos”. Las orientaciones curriculares consideran que el aprendizaje significativo supone comprender y ser capaz de aplicar los procedimientos, conceptos y procesos matemáticos, y para ello deben coordinarse el conocimiento de hechos, la eficacia procedimental y la comprensión conceptual.

Se insiste en que por razones de tiempo, la enseñanza basada en problemas no se aplicaba a cabalidad en años anteriores, y que con este periodo de un mes adicional, se aplicó con mayor intensidad.

### **3 Metodología del Estudio**

Primero que todo, debemos indicar algunos supuestos de este estudio.

1. En primer lugar, no es posible definir un grupo de control en cada cohorte, ya que si la estrategia aplicada es beneficiosa para un grupo, el otro grupo se verá perjudicado con un impacto que puede llevarlos a reprobar un ramo y en algunos casos abandonar sus estudios.

2. Las cohortes 2011, 2012, 2013 poseen capacidades similares. No obstante, está documentado que las capacidades se distribuyen de acuerdo a una curva de Gauss, se ha observado que existen cohortes que vienen mejor preparadas que otras, no existe explicación documentada de ello, por lo que usamos este supuesto.

Para comprobar si la tercera estrategia tiene algún impacto estadísticamente significativo en el desempeño del curso de Álgebra I y Cálculo I, determinamos el coeficiente de correlación de Pearson entre las notas finales del propedéutico y del respectivo curso.

Para comprobar si existe diferencia estadísticamente significativa entre la proporción de aprobados de las cohortes 2011, 2012 y 2013, realizamos una prueba de medias con la t de Student para muestras independientes.

#### 4Desarrollo

A la luz de los resultados finales obtenidos por los estudiantes en el propedéutico y sus respectivos resultados obtenidos en los cursos regulares de Álgebra I y Cálculo I, investigamos si existe un nivel de correlación elevado entre ambos resultados.

Recordamos que esta modalidad de propedéutico, se aplicó a los estudiantes de la Universidad de Talca, que estudian una de las carreras de la Facultad de Ingeniería, Campus Curicó, quedando fuera de este análisis, la carrera de Ingeniería en Bioinformática, que funciona en el campus Talca.

Cuadro 1

CARRERA	ESTUDIANTES
Ing. Civil Minas	96
Ing. Civil Computación	63
Ing. Civil Industrial	121
Ing. Construcción	51

Ing. Mecatrónica	58
Ing. Mecánica	52
Total	441

Distribución de estudiantes que rinden propedéutico 2013.

Con respecto al ramo de Cálculo I, previo a determinar el coeficiente de correlación, estudiamos si existe diferencia significativa entre los promedios de los cursos propedéutico, Cálculo I y Álgebra I.

Los estudiantes nuevos que rindieron cursos de Álgebra I y Cálculo I, se detallan en el cuadro siguiente:

Cuadro 2

CURSO	NRO. ESTUDIANTES
Álgebra I	217
Cálculo I	383

Distribución estudiantes en cursos de álgebra y cálculo

Los promedios obtenidos son los mostrados en el cuadro:

Cuadro 3

CURSO	NOTA PROMEDIO
Propedéutico	2,6
Cálculo I	3,2

Calificaciones finales del propedéutico y cálculo I

Se realiza el contraste  $H_0: \mu_p = \mu_C$  contra la  $H_1: \mu_p < \mu_C$ , siendo  $\mu_p$  la promedio del propedéutico y  $\mu_C$  el promedio de Cálculo I.

El nivel de confianza es del 95% y el p-valor obtenido es  $3.02 \times 10^{-14}$ , por lo que se puede rechazar la hipótesis nula en favor de la alternativa, es decir, los estudiantes obtienen mejor resultado en Cálculo I que en el propedéutico.

El mismo análisis se realiza con el curso de Álgebra I y propedéutico.

Cuadro 4

CURSO	NOTA PROMEDIO
Álgebra I	3.9
Propedéutico	2,7

Calificaciones finales del propedéutico y álgebra I

Se realiza el contraste  $H_0: \mu_p = \mu_A$  contra la  $H_1: \mu_p < \mu_A$ , siendo  $\mu_p$  la promedio del propedéutico y  $\mu_A$  el promedio de Álgebra I.

El nivel de confianza es del 95% y el p-valor obtenido es  $2,2 \times 10^{-16}$ , por lo que se puede rechazar la hipótesis nula en favor de la alternativa, es decir, los estudiantes obtienen mejor resultado en Álgebra I que en el propedéutico.

Finalmente, calculamos el coeficiente de correlación entre las notas del propedéutico y los respectivos módulos de Álgebra I y Cálculo I.

La tabla siguiente muestra los resultados

Cuadro 5

CURSO	Coef. Correlación ( $\rho$ )
Cálculo I	0,41
Álgebra I	0,32

Correlación entre propedéutico y Cálculo I Álgebra I

Los valores encontrados son bajos, indicando que en la literatura estadística, se reconocen como buenos valores, aquellos en que  $|\rho| > 0,85$ .

Se realizan contrastes para determinar si hay diferencias. El contraste para determinar si las calificaciones de Cálculo I y Álgebra I se formaliza de la siguiente manera:

$H_0: \mu_A = \mu_C$  y  $H_1: \mu_A \neq \mu_C$  en los que, como es de esperar  $\mu_A$  es el promedio de calificaciones de Álgebra I y  $\mu_C$  es el promedio de calificaciones de Cálculo I.

Diagrama 1

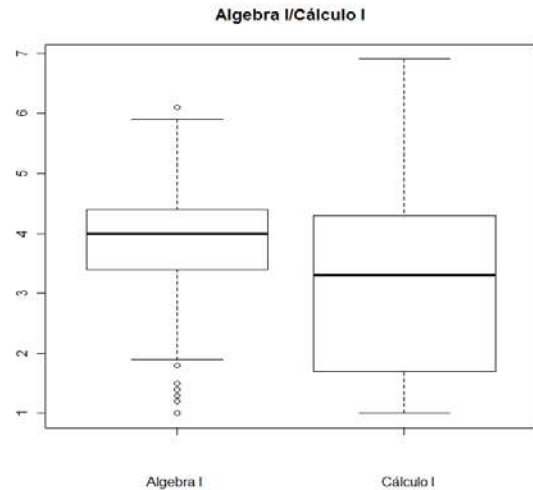


Diagrama caja para resultados Cálculo y Álgebra

Se observa en el gráfico anterior, que las dispersiones aparentemente son diferentes. Entonces, aplicaremos un test de igualdad de varianzas para confirmar esta afirmación.

La formalización de este contraste es:

$$H_0: \sigma_A^2 = \sigma_C^2 \text{ y } H_1: \sigma_A^2 \neq \sigma_C^2$$

El p-valor es menor que 0,05 que es el nivel de confianza seleccionado, rechazamos la hipótesis nula. Luego, consideramos que las varianzas son distintas.

Ahora aplicamos el contraste para la igualdad de medias, suponiendo varianzas distintas.

Rechazamos  $H_0$ , es decir los promedios son distintos, y al observar el intervalo de confianza, vemos que el promedio de Álgebra I es superior al de Cálculo I.

Finalmente, estudiaremos si existe diferencia estadísticamente significativa entre la proporción de estudiantes que aprueban los respectivos cursos de Álgebra I y Cálculo I para las promociones 2011, 2012 y 2013, comparando módulos de Álgebra con módulos de Álgebra y módulos de Cálculo, con módulos de cálculo.

Cuadro 6

Año	$\Pi$	sd	N
2011	0,77	0,42	96
2012	0,71	0,45	122
2013	0,67	0,47	217

Proporción Aprobados Álgebra I

Cuadro 7

Año	$\pi$	Sd	n
2011	0,53	0,50	368
2012	0,51	0,50	348
2013	0,50	0,50	383

Proporción Aprobados Cálculo I

No se encuentra diferencia estadísticamente significativa entre la proporción de aprobados en las cohortes 2011, 2012 y 2013 de Álgebra I.

De manera similar, operamos con las proporciones para los cursos de Cálculo I y no encontramos diferencias estadísticamente significativas entre las cohortes de los años 2011, 2012 y 2013

Esto nos permite afirmar que, al igual que en el caso de Álgebra I, las tasas de aprobación de Cálculo I, no han variado en los últimos tres años.

## 5 Conclusiones

A la luz de los resultados estadísticos obtenidos en el presente estudio, en que se evalúan dos estrategias para abordar los cursos de nivelación y propedéutico en los cursos de Ingeniería de la Universidad de Talca, la primera de ellas consiste en reforzar los contenidos de la enseñanza secundaria no logrados o medianamente logrados previo al ingreso al curso normal de Cálculo I y

Álgebra I, frente a la estrategia de encarar en el propedéutico, los contenidos que se verán durante el semestre en Álgebra I, lo que permite mayor número de horas para ejercitar, resolver dudas y retroalimentaciones cuando corresponda, con la intención de que el estudiante logre una comprensión relacional por sobre la instrumental. Cabe señalar además, que la segunda estrategia, consideró el doble de número de horas que la primera resolviendo uno de los principales obstáculos que se sospecha atenta contra los niveles de logro de los estudiantes. Las principales conclusiones son:

1. No existe una correlación positiva fuerte, entre los resultados del propedéutico 2013 y los resultados obtenidos en Álgebra I o Cálculo I. Esto significa que los resultados en el propedéutico, no son un buen predictor para el desempeño de los estudiantes en sus respectivos módulos.
2. Los promedios obtenidos en el curso de Álgebra I, son superiores a los de Cálculo I en la cohorte 2013, lo que se puede explicar por el hecho de que los contenidos del propedéutico son contenidos del módulo de Álgebra I, lo que permite mayor tiempo de maduración de estos contenidos.
3. No existe diferencia entre los desempeños de los estudiantes tanto con la primera modalidad, cómo por la segunda. En todo caso, de existir diferencias, estas son a favor de la primera estrategia.
4. Con la finalidad de mejorar las tasas de aprobación, fundamentalmente en Cálculo I, se deberían ensayar otras estrategias, ambas no han dado resultados satisfactorios.
5. Cobra relevancia el constructivismo de Vigotsky, ya que es imposible la adquisición de nuevos conocimientos sin el andamiaje para lograrlo. Los estudiantes de la Universidad de Talca tienen muy mala base en matemáticas de nivel básico y secundario, lo que dificulta los aprendizajes de nivel superior.

## 6Referencias

Skemp, R. (1976). Relational understanding and instrumental understanding. *Mathematics Teaching*, 77, 20-26.

Bruno D'Amore (1999) Didáctica de la Matemática.

ALVAREZ Marín, Mauricio "Vygotski: Hacia la psicología dialéctica"

## La experiencia del Programa de Integración a la Vida Universitaria en los niveles de bachillerato y licenciatura en la UNAM

*Línea 2. Prácticas para reducir el abandono: acceso a la educación superior, integración a las instituciones e intervenciones curriculares.*

Cruz Velasco, Sara  
Ramírez Salinas, Celia  
López Delgado, Elba María  
Hueso Casillas José de Jesús  
Cárdenas López María Ángela  
UNAM- México

e-mail: cruzara2000@yahoo.com.mx

**Resumen.** En la Universidad Nacional Autónoma de México para el ciclo escolar 2013-2014 se incorporaron alrededor de 90 mil jóvenes a una comunidad conformada por más de 396 mil universitarios, donde se imparten 105 carreras y 40 programas de posgrado; con presencia en 28 entidades federativas y en algunas ciudades de Estados Unidos, Canadá, España y China, por lo que es la institución pública más grande e importante del país, en la que ingresan estudiantes con la aspiración de formarse profesionalmente y poder alcanzar mejores niveles de vida. El perfil de los estudiantes de nuevo ingreso es cada vez más diverso, por lo que se desarrollan acciones para mejorar las condiciones de incorporación respondiendo a las necesidades detectadas como prioritarias: características socioeconómicas, de salud, de preparación previa, así como de adquisición de capacidades y fortalecimiento de la vocación para avanzar en la carrera profesional. Los programas de integración a la vida universitaria en los últimos 10 años se han vuelto en la UNAM una práctica común al inicio de cada ciclo escolar y en un momento clave de la trayectoria escolar, las autoridades de las entidades académicas los han incorporado como programas estratégicos que se deben llevar a cabo con los alumnos al ingresar al bachillerato o a la licenciatura. En este trabajo se integra una muestra representativa de estos programas en la UNAM, presentando la diversidad actividades que se implementan y dan cuenta de la importancia de atender el proceso de transición que viven los jóvenes en lo educativo y lo personal en el contexto de su desarrollo biopsicosocial y su incorporación a una nueva comunidad estudiantil, en este contexto se realizan un conjunto de actividades con la intención de proporcionar a los estudiantes de nuevo ingreso los primeros conocimientos o experiencias sobre la vida cotidiana e institucional de las diferentes escuelas y facultades.

**Descriptores o Palabras Clave:**Alumnos, Integración, Adaptación

## 1. Problemática y el contexto

Ante los índices de abandono de los estudios durante el primer año de ingreso a los niveles de bachillerato y licenciatura la pregunta es ¿institucionalmente qué tenemos que hacer para favorecer la permanencia y la formación integral de los alumnos en la UNAM?

En la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) para el ciclo escolar 2013-2014 se integraron alrededor de 90 mil jóvenes a una comunidad conformada por más de 396 mil universitarios, donde se imparten 105 carreras y 40 programas de posgrado; con presencia en 28 entidades federativas y en algunas ciudades de Estados Unidos, Canadá, España y China, por lo que es la institución pública más grande e importante del país, en la que ingresan estudiantes con la aspiración de formarse profesionalmente y poder alcanzar mejores niveles de vida. La dinámica universitaria constituye el contexto en el que los estudiantes aprenden una profesión y desarrollan una parte sustantiva de sus vidas. Su paso por la UNAM los expone a una cultura institucional que les imprime un modo de ser. “Por eso la insistencia en prestar la mayor importancia al primer año de la carrera universitaria, ya que es entonces cuando los estudiantes experimentan más intensamente esta transición, en las que se enfrentan a rupturas diversas y al reto de adaptarse a situaciones nuevas, incluso a la necesidad de ratificar o rectificar decisiones que pueden ser trascendentales en su vida” (Narro y Arredondo, 2013:136)

El perfil de los estudiantes de nuevo ingreso es cada vez más heterogéneo, por lo que se desarrollan acciones para mejorar las condiciones de incorporación respondiendo a las siguientes necesidades detectadas como prioritarias:

características socioeconómicas, de salud, de preparación previa para adquirir y desarrollar los aprendizajes planteados. El primer año de los estudios tanto en el bachillerato como en la licenciatura está vinculado con la permanencia de los estudiantes en los planes de estudios y el cumplimiento al tiempo establecido por sus respectivos niveles educativos.

En el año 2000 “ANUIES emite un conjunto de líneas estratégicas para el desarrollo de la educación superior en el segundo de sus programas: Desarrollo Integral de los Alumnos, considera que es oportuno plantear algunos mecanismos institucionales para formar integralmente a los estudiantes y ofrecerles una atención a lo largo de su formación superior, que incluya desde el proceso de ingreso a la institución, hasta su preparación para un egreso exitoso o su incorporación a los estudios de posgrado ” (Romo, 2010, 19). El propósito es modificar las causas que producen los altos índices de abandono y deserción, así como el bajo desempeño académico que impacta en el rezago académico y la eficiencia terminal de los alumnos. “Se trata no solamente de que los jóvenes tengan oportunidad de ingresar a los estudios universitarios. También de que permanezcan y en especial logren un egreso satisfactorio” (Narro, 2012:10).

En este marco surgen y en algunos casos se consolidan un conjunto de programas de atención, apoyo y servicios al estudiante en las instituciones de educación media y superior. Como es el caso del Programa de Integración a la Vida Universitaria (PIVU), una práctica institucional que se lleva a cabo desde hace aproximadamente más de 10 años en la UNAM. Al inicio de cada ciclo escolar se presentan un conjunto de actividades con la intención de proporcionar a los estudiantes de nuevo ingreso los primeros conocimientos o experiencias sobre la vida cotidiana e institucional de las diferentes escuelas y facultades. En el

actual ciclo escolar 2013-2014 este programa alcanzó una cobertura del 100% de los alumnos de nuevo ingreso, en palabras del Secretario de Desarrollo Institucional de la UNAM el Dr. Francisco José Trigo Tavera participaron sin excepción todas las entidades académicas desarrollando un programa acorde a sus circunstancias educativas.

## 2. Propósito

En las instituciones de educación superior hay varios retos, la transformación de los planes y programas de estudio, la necesidad de formar mejores profesores, así como el modificar las condiciones que inciden desfavorablemente en la permanencia y el desempeño académico de los alumnos debido al constante aumento de la matrícula escolar. Actualmente a las instituciones de educación superior ingresa un amplio contingente de estudiantes cada vez más diversos y heterogéneos, con resultados escolares poco favorables, prevalece el bajo rendimiento, rezago y baja eficiencia terminal (ANUIES, 1999).

Este trabajo tiene como propósito mostrar la relevancia y el significado que tiene para la UNAM el primer año de los estudios tanto de bachillerato como de licenciatura en apoyo a la adaptación e integración al entorno educativo por parte de los estudiantes de nuevo ingreso a través de los Programas de Integración a la Vida Universitaria (PIVU). Asimismo, esbozar una descripción de algunos de los programas que se han implementado en cuatro planteles educativos, sus puntos comunes, así como la singularidad de sus comunidades académicas.

## 3. Fundamentación teórica

Enfrentar los retos de una educación superior de masas no es tarea fácil (Rodríguez, 2004:34), por lo que es necesario avanzar en el conocimiento de sus estudiantes para poder dar respuestas adecuadas a las muchas necesidades. Los

Programas Institucionales de Tutoría deben orientar acciones que respondan al momento de inicio de los estudios en la trayectoria escolar del estudiante de nuevo ingreso en apoyo a su adaptación e integración al entorno educativo.

Se parte de los referentes teóricos que caracterizan los perfiles y necesidades de los jóvenes estudiantes de nuevo ingreso a la vida universitaria, como particularidades de su integración que refiere Ambroggio (2012), los factores que influyen en la integración mencionados por De Garay (2004), la composición cambiante de los estudiantes universitarios y los desafíos de las universidades, Sanz Oro (2005), Casillas (2001) quien afirma que los estudiantes son sujetos sociales y la falta de integración a la vida universitaria, señalada por Porter (2012). Es evidente que la diversidad en la composición de los alumnos universitarios ha cambiado sustancialmente, aparecen nuevas necesidades y circunstancias, como el no contar con la madurez ni la autonomía indispensables que exigen los estudios universitarios, un deficiente desarrollo de capacidades y habilidades en razonamiento matemático, lógico, en la comunicación escrita, oral, comprensión lectora, para buscar y sintetizar información etc. Además algunos también tienen problemas psicológicos, familiares, sociales o económicos que los hacen más vulnerables (ANUIES, 2000).

Un elemento importante de estas investigaciones se refiere a ubicar que una proporción importante de los jóvenes que abandonan los estudios, lo hace durante el primer año, o se inicia el rezago escolar debido a la reprobación de materias, impactando evidentemente en la eficiencia terminal. Estos hechos permiten afirmar que el abandono de los estudios es un tema a atender desde el ingreso. La permanencia de los estudiantes y su avance escolar merece la atención de los actores involucrados en la universidad,



realizar estudios de largo aliento para comprender los mecanismos que llevan a los estudiantes a optar por el abandono escolar, la pérdida de la regularidad académica e incluso lo que se llama cambio de carrera, son elementos importantes para la definición de políticas de intervención educativa a favor de los alumnos.

Un estudio sobre permanencia/abandono, reporta, que ambos son resultado de un proceso de interacción entre: el estudiante de nuevo ingreso y el estudiante y la organización académica, el estudio destaca que para comprender las razones de la permanencia o el abandono se debe analizar la trayectoria social y académica de los estudiantes en la organización educativa a la que ingresan, y el primer año es crítico (Ambroggio, 2012), debido a que los jóvenes se ven envueltos en múltiples transiciones académicas, sociales y culturales, para muchos de ellos y sus familias es una experiencia social novedosa, por ser el primero en acceder a la educación universitaria (De Garay, 2004).

Otro aporte valioso consiste en centrar las acciones en la retención y la permanencia, destacando el primer año universitario para el éxito académico, haciendo énfasis en conocer y atender las necesidades de los estudiantes en este tramo crítico (Silva, 2012:27). Por todo lo anterior, es relevante que las acciones de los PIVU se desarrollen en un momento estratégico de la trayectoria escolar, en la UNAM es uno de los programas estratégicos que se llevan a cabo con los alumnos al ingresar al bachillerato o a la licenciatura y que además incluye la asignación de un tutor para que el alumno cuente con el acompañamiento de un docente que le proporcione información y orientaciones que favorezcan la adaptación e interacción con sus pares y profesores, todos estos apoyos serán un buen soporte para la transición escolar.

#### 4. Metodología

Cada entidad académica forma un grupo de responsables que se encargan de coordinar y desarrollar las acciones del PIVU cuya duración será de 1 o hasta 2 semanas, con una cobertura de atención a todos los alumnos de nuevo ingreso.

A continuación se hace una descripción de cuatro programas PIVU, tres de licenciatura y uno de bachillerato y las actividades en apoyo a la integración, entre las que destacan: la ceremonia de bienvenida a cargo de las autoridades de cada entidad, visitas guiadas por las instalaciones de la escuela o facultad, sus departamentos académicos, bibliotecas, laboratorios, centros de cómputo, salones de clase, áreas especiales como talleres, centro de enseñanza clínica, áreas deportivas, centros culturales y lugares emblemáticos del campus en donde los alumnos vivirán la experiencia de la formación universitaria. También se realiza la presentación de los planes de estudio, se lleva a cabo la aplicación de los exámenes de diagnóstico de conocimientos, el examen médico automatizado y otros exámenes internos que generan las entidades académicas según necesidades y problemáticas educativas, ya que permiten identificar los conocimientos previos de los alumnos para evaluarlos respecto de los aprendizajes que demandan los estudios del nivel de bachillerato o licenciatura a fin de fortalecer el desempeño en los primeros semestres del ciclo escolar. Asimismo, ha sido un gran acierto valorar la condición de salud de alumnos que ingresan en cada generación con el objetivo de realizar campañas de prevención a partir de estos resultados. Destacan también las actividades que involucran a los Padres de Familia a quienes no sólo se les presentan las instalaciones en donde sus hijos pasaran buena parte de su vida diaria, se busca integrarlos a la universidad y hacerlos partícipes de las alternativas ante las

problemáticas que viven o por las que pueden transitar los jóvenes, esto se realiza a través de pláticas, conferencias o reuniones a lo largo del semestre. Es decir, los padres son actores claves en la permanencia en los estudios, con su interés y participación generan un clima de aceptación de las decisiones vocacionales de los alumnos.

También se pone énfasis en aquellas actividades que anticipan un mejor tránsito en los estudios como son: contar con un tutor, tener un panorama del modelo educativo, conocer la proyección social y económica de la formación profesional, apreciar y disfrutar de todos los programas de atención a los alumnos que ofrece la entidad académica y la UNAM.

Los PIVU que actualmente implementan las diferentes escuelas y facultades de la UNAM muestran la dinámica de sus comunidades académicas. Desde luego hay coincidencias en las temáticas que favorecen de mejor manera la adaptación del alumno al entorno universitario y a los objetivos educativos que establecen los niveles medio superior y superior y sus respectivos planes de estudios.

A continuación, en la Tabla 1 se presentan los PIVU de la Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia (ENEO), la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia (FMVZ), la Facultad de Ingeniería (FI) el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), con sus diversas actividades de orientación, información e integración del estudiante de nuevo ingreso al nivel bachillerato y licenciatura.

**Tabla 1 Actividades de Programas de Iniciación a la Vida Universitaria UNAM**

<b>Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia (ENEO)</b>	<b>Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia (FMVZ)</b>	<b>Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH)</b>	<b>Facultad de Ingeniería (FI)</b>
<p>Mensaje de Bienvenida de la Directora. Presentación del video "La ENEO hoy". Introducción a la Enfermería Universitaria y toma de protesta como alumno universitario. Presentación del Programa Institucional de Tutoría: ¿la tutoría para qué? ¿Cómo estimular el estudio de idiomas? 6. Programa de movilidad estudiantil Importancia de los Programas de Becas: PRONABES, PAEA, UNIVERSITARIOS SÍ y SISTEMA DE BECA INDÍGENA, organización y funcionamiento Presentación del Programa Cultural "En contacto contigo" Recorrido por las instalaciones de la ENEO, realizada por alumnos de semestres avanzados Programa de Integración grupal en cada turno (matutino y vespertino) Cultura de la Salud "De universitario a universitario": aplicación del Examen Médico Automatizado. Entrega de documentación para</p>	<p>Ceremonia de Bienvenida, lectura y firma del Compromiso del Alumnos y toma de protesta ante las autoridades. Aplicación del Examen Diagnóstico de Conocimientos. Recorrido por las instalaciones de la FMVZ, apoyados por alumnos anfitriones. Aplicación del Examen Médico. Clase de la asignatura de "Introducción a la Zootecnia". Visita a los Centros de Enseñanza, Investigación y Extensión en Producción Animal (CEIE's) de la FMVZ. Pláticas informativas: Programa de Tutoría para la Licenciatura, Administración Escolar, Secretaría de Educación Continua y tecnología, Secretaría de Medicina, Zootecnia y Extensionismo. Departamento de Inglés Secretaría de Planeación, Apoyos y Servicios de DGOSE, Difusión Cultural, UNAM. Aplicación del Examen de Inglés Visita al Hospital UNAM-Banfield. Visita a la FMVZ de los</p>	<p>Pláticas de bienvenida a alumnos, participación del Programa Institucional de tutoría, durante las cuales se brinda orientación e información general sobre el Modelo Educativo del Colegio, normatividad de la institución. Departamentos y áreas de servicios para los alumnos y cómo apoyar a sus hij@s durante su trayectoria escolar. Aplicación del examen diagnóstico de inglés. Aplicación del Examen Médico Automatizado. Aplicación del examen diagnóstico de ingreso (conocimientos) Difusión e invitación para inscribirse al curso Tutorial "Estrategias de aprendizaje" en línea, que se encuentra en la página del CCH</p>	<p>Pláticas de bienvenida del Director con los estudiantes de primer ingreso por carreras. Trámites vía internet de: Cuestionario socio- demográfico, examen diagnóstico de la Facultad, examen diagnóstico del Idioma Inglés, actualización de datos personales y de contacto e impresión de la cédula de identificación. Pláticas informativas específicas de presentación de las 12 carreras de la Facultad y presentación del Programa Institucional de Tutoría. Recorrido por las instalaciones de la Facultad por carrera. Trámite de credencial UNAM y comprobante de inscripción con horario de clases. Consulta de los estudiantes por internet de los resultados de sus exámenes diagnóstico de la Facultad.</p>

<p>afiliación al IMSS.                  Aplicación de examen de colocación para el idioma Inglés.                  Aplicación de los Exámenes de Diagnóstico de Conocimientos                  Actividades con Padres de Familia.                  Conferencias y recorrido por las instalaciones.</p>	<p>padres de familia, alumnos e invitados.                  Plática a cargo de la Directora. Proyección de los videos de Orientación Vocacional y de los CEIE's. Entrega de reconocimientos a los alumnos anfitriones en la Semana de Inducción.                  Visita guiada por las instalaciones de la FMVZ, para padres de familia e invitados.                  Convivencia y degustación de quesos elaborados en los CEIE's de la FMVZ con académicos, tutores, alumnos, y padres de familia</p>		<p>Aplicación del examen diagnóstico UNAM.                  Aplicación del examen médico automatizado.                  Plática de orientación escolar básica sobre los servicios que la Facultad ofrece (bibliotecas, cómputo y administración).                  Registro escolar en noviembre se les ofrece una plática de orientación para su inscripción al segundo semestre y se les proporciona una guía escolar para inscribirse al siguiente semestre</p>
--	--	--	--

## 5. Resultados

En los PIVU que se muestran existen variedad de actividades para integrar a los alumnos de nuevo ingreso tanto al nivel de estudios como a las dinámicas y dimensiones de las comunidades académicas. Por ejemplo la Facultad de Ingeniería en los últimos diez años su matrícula de estudiantes de licenciatura mantuvo una tendencia ascendente que alcanzando un registro total de 12,263 estudiantes en 2013 distribuidos en 12 carreras, comparada con la matrícula de la Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia que también mantiene una tendencia ascendente y tiene para la misma generación 2,340 estudiantes ubicados en 2 carreras. En el caso del bachillerato el Colegio de Ciencias y Humanidades recibe una población de 19,000 alumnos de nuevo ingreso, asignando a cada uno de sus 5 planteles en promedio a 3,800 estudiantes.

Estos datos ponen en evidencia lo que demanda organizar un PIVU en las escuelas y facultades de la UNAM, en el ciclo escolar 2013-2014 ingresaron aproximadamente 90 mil alumnos a nuestra comunidad educativa.

De cara a estas poblaciones estudiantiles los PIVU mantienen en el centro de su atención a los alumnos de nuevo ingreso, saben que la adaptación a los entornos universitarios es crucial para su permanencia y un desempeño académico exitoso. Por ello, los PIVU son el primer contacto y como se muestra en la tabla 1 coinciden en lo siguiente:

Lograr que el alumno tenga un mejor conocimiento de la institución educativa:

- Ubique la distribución de los espacios académicos y su funcionamiento.
- Identifique los valores universitarios, los derechos, obligaciones y sanciones
- Conozca a las autoridades, los equipos de docentes y tutores, el plan de estudios, el modelo educativo,
- Conozcan los programas de atención y servicios al estudiante de la UNAM en general, y de su plantel.
- Tenga una primer acercamiento con la profesión que ha elegido en el caso de la licenciatura y en el bachillerato

observe la diferencia que hay respecto de su ciclo escolar anterior (nivel básico: secundaria)

- Participen en las actividades de integración grupal.
- Establezcan el primer contacto con el Programa Institucional de Tutoría y realicen con su tutor la primera sesión de tutoría organizadas en modalidades grupal, pequeño grupo o individual.

Otro aspecto valioso es el interés de la UNAM y particularmente de las escuelas facultades de contar con información sobre el estado de salud y el nivel de conocimientos de los alumnos de nuevo. De tal manera que el resultado de la aplicación de los exámenes correspondientes, para favorecer el desarrollo de diversos programas tendientes a fortalecer la salud de los jóvenes y el desarrollo de habilidades para la formación permanente durante la trayectoria escolar.

No contamos con elementos de correlación directa entre el PIVU y el desempeño académico o el abandono escolar, identificamos la complejidad de factores que inciden en estos fenómenos que preocupan tanto a nuestras comunidades universitarias. Sin embargo, podemos afirmar que el PIVU junto con otros proyectos contribuyen a la permanencia de los estudiantes, en el caso del CCH hay un incremento en el índice de la eficiencia terminal, la generación 2007 que egresó en 2009 y que tuvo un índice de eficiencia terminal de 53% (10,070 alumnos) y la de la generación 2011 que egresó en julio del presente año con una eficiencia terminal de 59% (11,220 alumnos), la eficiencia terminal se incrementó en 6%, es decir 1140 alumnos más que concluyeron sus estudios de bachillerato en el tiempo curricular establecido. En la ENEO las generaciones 2011, 2012, 2013 que cursan actualmente el 7o, 5o y 3er semestre han presentado un abandono de 13%, 12% y 11% respecto de su población de ingreso, lo cual implica un nivel de permanencia hasta del 87% de la matrícula. La FI en la generación 2013 se incrementó el número de estudiantes de primer ingreso que acreditaron todas sus asignaturas de primer

semestre en 34.6%, en el 2012 fue del 31%, frente al reportado en el 2011 de un 27%. También se ha detectado que la generación 2013 es una de las que tiene mejores resultados en comparación con las seis generaciones anteriores.

## 6. Conclusiones.

Las actividades de integración han dejado ser aisladas, complementarias, sujetas a la voluntad de los directivos, hoy configuran programas que son impulsados desde una política educativa para mejorar los índices de permanencia, disminuir el abandono y mejorar el desempeño académico. Se resalta que es un proceso que se nutre de acciones académicas que realizan las autoridades, los responsables de las diferentes áreas involucradas, los docentes que serán tutores, cabe destacar la participación de los alumnos de semestres avanzados que de manera entusiasta se incorporan al desarrollo de las actividades propuestas en el Programa de Integración a la Vida Universitaria generando un clima de confianza por la atención que brindan a sus compañeros. También se incluyen actividades de índole administrativo y que en conjunto hacen posible que el alumno conozca y se apropie de la entidad académica y de la UNAM.

La percepción de la articulación estas acciones por parte de los padres y los alumnos es la sensación de que los estaban esperando y que son bienvenidos. Desafortunadamente no se cuenta con la aplicación de instrumentos que aporten evidencia sobre la relación directa o el grado en el que incide el PIVU en los fenómenos de adaptación, abandono, bajo desempeño académico y falta de certeza vocacional. Sin embargo, el PIVU promueve la formación integral de los estudiantes desde su ingreso tanto en el nivel de bachillerato como licenciatura con énfasis en la promoción de los valores universitarios reconociendo "que los alumnos necesitan aprender el oficio de estudiante, entre otras cosas porque se encuentran ante el reto de asimilar nuevos códigos, que refieren tanto a lenguajes disciplinarios que son propios de cada una de

las diversas carreras como a las normas de conducta y expectativas institucionales de desempeño" (Narro y Arredondo, 2013:136)

## Referencias

- Ambroggio, G. (2012). *El primer año en la universidad y la permanencia en la carrera* en Cuadernos de Educación. Año 1, N° 1, pp.133-143. Córdoba: en línea: <http://www.revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/download/632/596> (Consultado el 29 de septiembre de 2013).
- ANUIES (2002). *Programas Institucionales de Tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior* México: ANUIES.
- De Garay. A (2004) *Los actores desconocidos: una aproximación al conocimiento de los estudiante* Colección Biblioteca de la Educación Superior México: ANUIES.
- Rodríguez, E. S. (2004). *Manual de tutoría universitaria. Recursos para la acción*: Barcelona, España: Ediciones Octaedro, S. L.
- Romo, L. A. Coordinadora (2010). *La percepción del estudiante sobre la acción tutoría. Modelos para su evaluación* México: ANUIES.
- Casillas, M. A. et al (2001). *El estudiante de la UAM-A, un sujeto social complejo* México: Revista Mexicana de Investigación Educativa. Número 11, Vol. VI, enero-abril.
- Sanz, R. (2005). *Integración en el sistema universitario* Universidad de Granada: Cuadernos de Integración Europea #2 - Septiembre - páginas 69-95. <http://www.cuadernosie.info> (Consultado el 29 de septiembre de 2013).
- Porter, L.(2012) *Análisis conceptual de la tutoría en la educación superior* México: <http://www.tutoria.unam.mx/portal/html/seminario.html> (Consultado el 18 de septiembre de 2013).
- Narro, R. J. y Arredondo, G. M. (2013) *La tutoría un proceso fundamental en la formación de los estudiantes universitarios* México: Rev. Perfiles Educativos, vol. XXXV, núm. 141, 2013. IISUE-UNAM
- Narro, R. J.(2012) *Plan de Desarrollo Institucional para la Universidad 2011-2015*. México, UNAM.
- Silva, L. M y Rodríguez, M. (2004). *El primer año universitario entre jóvenes provenientes de sectores de pobreza: un asunto de equidad* México: ANUIES.

## SISTEMA DE SEGUIMIENTO DE LA TRAYECTORIA Y ACCIONES TUTORIALES EN UNA IES PÚBLICA

**Línea Temática:** Prácticas para reducir el abandono: acceso a la educación superior, integración a las instituciones e intervenciones curriculares

ECHEVERRÍA, Sonia

RAMOS, Dora

SOTELO, Mirsha

Instituto Tecnológico de Sonora - México

sonia.echeverria@itson.edu.mx

**Resumen.** Se presenta un desarrollo tecnológico dirigido a identificar los procesos de trayectoria que van trazando los estudiantes en su tránsito por la universidad, así como un sistema ligado que permite proporcionar tutoría a los estudiantes universitarios a través de una plataforma virtual. Este sistema se diseña vinculado con la base de datos académicos institucional, que permite obtener información sobre indicadores de la trayectoria académica de los estudiantes, proporciona apoyo a partir de un conjunto de estrategias tutoriales pertinentes al periodo escolar (momento de la trayectoria) que cursa el alumno. En el primer año se ofrece un conjunto de acciones tutoriales orientadas a la integración social y académica, así como a la planeación de metas y establecimiento del compromiso con su formación y carrera. Para el desarrollo de este sistema se consideraron los planteamientos de las teorías de Tinto (1993), Astin (1999) y otros autores estudiosos de los primeros periodos de ingreso y su permanencia, además responde a las nuevas formas de socialización de los jóvenes incorporando las tecnologías de información y comunicación (TICs) y el uso de redes sociales. A partir del segundo semestre se incorpora el análisis del promedio y reprobación en el contexto universitario y en los periodos siguientes un conjunto de estrategias para facilitar el avance y cumplimiento del plan de estudios y los aprendizajes correspondientes, así mismo, confronta al estudiante con logros y su involucramiento y responsabilidad en la consecución de éstos. También permite extender el acompañamiento del estudiante que estaba tradicionalmente aplicado a los primeros periodos escolares, así como genera entendimiento y sentido de las acciones tutoriales según el desarrollo que va teniendo el estudiante desde la dimensión académica y lo social – emocional que impacta en el desempeño, la permanencia del estudiante y la eficiencia terminal en términos de indicadores institucionales. Se proporciona apoyo y guía a los tutores a través de manuales de acciones tutoriales que conforman parte del sistema con estrategias dirigidas a propósitos específicos a cada momento del tránsito del estudiante por la IES. Este sistema en línea es inteligente y ofrece al alumno acciones tutoriales semi - automatizadas, así como proporciona al tutor una guía de las diferentes acciones que puede realizar con el alumno, incluyendo materiales y las formas de interpretar la información que se genera del tutorado. Este sistema se encuentra en su fase piloto, actualmente se cuenta con datos de una primera generación.

**Descriptorios o Palabras Clave:** Tutoría de la Trayectoria, Acciones Tutoriales, Plataforma virtual.

## 1 Planteamiento del problema y fundamentación

Los indicadores de retención y eficiencia terminal no parecen estar mejorando de forma importante a pesar de los esfuerzos de las Instituciones de Educación Superior (IES) y de diferentes organismos nacionales que invierten recursos para avanzar en este rubro. La meta de una mayor cobertura (Plan Nacional de Desarrollo 2012 – 2018) debiera ser tan importante como la de lograr una mayor eficiencia de egreso y titulación de una mayor cantidad de estudiantes que actualmente ingresan a las IES. Los esfuerzos que se han realizado por conocer al estudiante universitario en nuestro país (De Garay, 2001, 2004, Echeverría, 2004) son un fundamento esencial para ampliarse a estudios del proceso o formas de la trayectoria que van trazando los estudiantes al transitar por la universidad en su cumplimiento de los requerimientos de sus planes de estudio y de sus instituciones. Con el conocimiento acumulado en esta temática y en las asociadas al logro de las competencias y aprendizajes diversos, así como las perspectivas más claras de lo que significa la formación integral y el esclarecimiento de algunas variables que son elementos esenciales de ésta, hace posible el planteamiento de estrategias para implementar y someter a verificación la efectividad de las mismas en el desarrollo académico, social de los estudiantes y por supuesto en los impactos en los indicadores institucionales.

El sistema que se presenta se fundamenta en una perspectiva que retoma los modelos del cambio de los estudiantes en la universidad (Tinto, 1992; Pascarella y Terenzini, 2005, Echeverría 2004) y las teorías de involucramiento (Astin, 1999), de compromiso de Kuh (2002; Trowler, 2010) de condiciones para el éxito escolar (Kuh, Kinzie, Schuh, Whitt, 2005) y de los ambientes institucionales en sus espacios de relación (Echeverría, Ramos, Vales y Sotelo, 2013), se considera en este que la integración social como un elemento relevante para la retención del

estudiante (Tinto, 1992) con su esquema actual de utilización de las redes sociales y las plataformas desde internet que se pueden consultar desde cualquier lugar, lo cual facilita la interacción del estudiante – tutor, así pues, la tutoría concebida como un proceso personalizado pero no necesariamente presencial y que se ajusta a las nuevas formas de socialización.

Se retoman las premisas de Astin (1999) de promover la participación, la dedicación y esfuerzo para lograr un mayor aprendizaje, pero con la visión de que la reflexión, el involucramiento de los jóvenes puede promoverse y motivarse desde los espacios virtuales y utilizando estrategias con uso de TIC. Además considerando que se puede afianzar la integración académica tanto como la social, con un seguimiento del estatus académico del alumno y su apoyo y canalización cuando se requiera y en forma oportuna.

También se consideran desde Pascarella (1991) los aspectos psicológicos del estudiante en el sentido motivacional y relacionados con la capacidad de esfuerzo y la motivación para mantener el nivel de actividad requerido, entendiendo que este no es valorado igual por los alumnos y requieren ser orientados sobre lo que implica ser estudiante universitario, las horas de dedicación y la calidad de la misma, son elementos fundamentales para aprender y tener un adecuado rendimiento.

Partiendo de que los jóvenes se socializan en una disciplina de su interés, en una tribu que tendrá una influencia fundamental en la construcción de una visión del mundo propia de quienes ejercen una profesión específica. Por tanto las relaciones con los profesores y los compañeros y las características institucionales que promueven estas relaciones se consideran y rescatan desde las acciones tutoriales que se han diseñado. Así la posibilidad de ir involucrando a los alumnos con un profesor que comparta sus logros y gusto por una profesión tendrá un efecto positivo en la



retención del estudiante, especialmente si se realiza desde un contexto virtual que le es familiar.

### 1.1 Tutoría en línea y sus impactos

En 1993, la UNESCO publicó un libro sobre la educación a distancia y la función tutorial, la consideración del uso de la computadora a través del envío de diskettes se mencionaba ya como una posibilidad para Latinoamérica; se destacaban en ese momento las opciones del correo postal y por teléfono. Posteriormente, la apertura del internet y los desarrollos y posibilidades de las TIC permitieron su emergencia y desarrollo en diversas IES. En el país diversas universidades han reportado variantes de la atención a los estudiantes, desde gestión de trámites administrativos y directamente en esquema académico y de tutoría. La Universidad de Guadalajara en el área de Economía con portafolios electrónicos (Cano, 2011); la Universidad Autónoma de Campeche con blog tutorías (Marín, Arceo, Ortiz, 2009) y muchas otras. Y como plataformas más desarrolladas, en la Universidad de Sonora con un portal de tutoría institucional que permite revisar el estatus académico de sus tutorados <http://www.dise.uson.mx/Tutoría.html>; otras universidades que ofrecen carreras a distancia tienen integrados los programas de tutoría en las plataformas que utilizan para sus cursos del plan de estudios, como la Universidad Estatal de Sonora, que utiliza Its Learning para cursos de materias y tutoría en línea. <http://ues.mx/plataforma/TutoriaItsLearning.pdf>

Las TIC han permitido ir más allá de las tutorías presenciales, varios estudios señalan el impacto de esta modalidad en línea, Vales (2009) realizó un estudio con alumnos universitarios de Sonora y comparó el desempeño académico de estudiantes que estuvieron en un programa de tutoría presencial y otro a distancia, encontrando que ambos grupos tuvieron resultados aprobatorios sin encontrar diferencias significativas entre ambos

grupos, Vales, Medina, Ramos, Serrano y Sotelo (2011), compararon el promedio y la reprobación entre universitarios sonorenses de tres grupos, quienes no habían tomado la tutoría y los que la llevaron presencial y el grupo a distancia, encontrando que el riesgo de reprobación era de 3.15 más para los estudiantes que no llevaron tutoría respecto a quienes la llevaron virtual y, de 1.77 para los que llevaron tutoría presencial con respecto a la virtual.

Desde este contexto se plantea la necesidad de establecer un sistema que permita profundizar en el conocimiento del estudiante no sólo por sus características al ingreso y sus antecedentes familiares y escolares, también que incluya el proceso en que construye su trayectoria escolar en tanto avanza por el plan de estudios, asimismo, que incorpore el trabajo práctico de la tutoría y la posibilidad de verificar la efectividad de ese conjunto de estrategias tutoriales y de atención a los alumnos.

Ello implica un diseño que en forma simultánea genere datos para estudios con cohortes transversales y longitudinales (en el mediano y largo plazo), así como permite poner a prueba las estrategias que se ponen en práctica con los alumnos. La primera parte de seguimiento de las trayectorias de este diseño es esencial para lograr la puesta en marcha y verificación de la efectividad de las aplicaciones prácticas, en este caso se consideran un conjunto de acciones tutoriales vinculadas a diferentes servicios estudiantiles de la institución.

Otro de los aspectos que se han considerado refiere a que son los profesores quienes están más cercanos a la vida estudiantil y los más apropiados para implementar las estrategias tanto en su rol de docentes como de tutores. Sin embargo, puede resultar complicado para los profesores cumplir con todo lo que le requiere su perfil, por lo que se hace necesario un sistema inteligente que tenga las ayudas para que el profesor pueda ser orientado hacia su labor como tutor.

## 1 Sistema SIGA

En el ambiente de una universidad pública estatal mexicana del noreste del país, con una matrícula de alrededor de 16 mil estudiantes, que tiene dos plataformas virtuales para apoyo en cursos presenciales y materias virtuales como parte de su forma cotidiana de enseñar, y con varios estudios que han caracterizado a sus estudiantes en años anteriores (Echeverría, 2004; Vera, Ramos, Sotelo, Echeverría, Serrano y Vales, 2012), y con la existencia de un programa de tutoría presencial de hace más de 15 años que ha incorporado hace aproximadamente cuatro años una tutoría virtual del primer semestre (inducción) con apoyo de presentaciones y de varios materiales educativos virtuales desarrollados con ese propósito.

En este contexto y con apoyo del proyecto PAFP de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) se desarrolló un sistema de seguimiento de las trayectorias y acciones tutoriales denominado SIGA; éste forma parte de sistema institucional de información.

Tiene dos objetivos principales y uno de investigación y evaluación de las estrategias del sistema: a) dar seguimiento a la trayectoria académica del estudiante para generar datos que permitan identificar el cumplimiento de su plan de estudios o cuando requiere de mayor atención a aspectos específicos y, b) brindar apoyo y atención bajo un esquema de acciones tutoriales que respondan a las necesidades de los alumnos según su momento de la trayectoria, los resultados que va logrando y sus características particulares de vida (trabajo, estado civil, hijos, otros) y c) validar la efectividad de dichas estrategias para lograr cambios en los indicadores de rendimiento académico y en los institucionales de permanencia y eficiencia terminal.

### 2.1 Seguimiento de la trayectoria

Para dar seguimiento a lo que sucede con el estudiante en cada uno de los periodos escolares se diseñó un esquema de la trayectoria que tiene como eje el semestre en que el estudiante se inscribe y lo que sucede académicamente durante ese periodo escolar en términos de aprobación - reprobación o dejar las asignaturas. Se utilizan círculos que representan a cada uno de los periodos escolares en los que se inscribe el joven y se utilizan los colores del semáforo, agregando el naranja para identificar criterios definidos de logro por semestre (al posicionarse se despliega una leyenda aclaratoria del color del círculo).

Esto se complementa por un cuadro que señala la cantidad de materias que el alumno ha aprobado del total indicado en su plan de estudios. Estos dos elementos permiten conocer en una forma sencilla y rápida la situación del estudiante (ver figura 1).

Fig. 1. Esquema de la trayectoria



Para realizar un análisis más detallado se da click en un círculo del semestre que interesa revisar a detalle y se despliegan las asignaturas aprobadas, reprobadas y dadas de baja hasta el momento actual de la trayectoria escolar del alumno.

## 2.2 Sesiones y acciones tutoriales

El proceso de atención del estudiante depende del momento de la trayectoria en que este se encuentre y como se cruzan con las características de su situación de vida.

Las sesiones están organizadas por semestres, y siguen un eje de los momentos en la trayectoria del estudiante.

Hay elementos que se mantienen durante todos los semestres como son a) la planeación de metas de la carrera y de cada semestre (se revisan cada periodo escolar), b) administración del tiempo y procesos de distracción y postergación de trabajos. También aparece en cada semestre la c) autoevaluación del avance a mitad del periodo escolar, materias difíciles y sencillas y programa de mejora con solicitudes de apoyo (canalización que hace el tutor para asesoría para materias con reprobación). Finalmente se termina con una evaluación de la satisfacción de la tutoría y de diversos aspectos de la vida institucional.

Los momentos de la trayectoria, se conceptualizan a partir de: a) un primer año, b) de los periodos intermedios y del c) último año con la práctica e incorporación próxima al mundo laboral o iniciativa emprendedora.

En el primer año, se pone una especial atención para lograr la integración académica y social del estudiante a la universidad (Tinto, 1987,1992), asimismo, se valora la incertidumbre vocacional en el caso de los alumnos que la carrera actual fue su segunda o posterior opción, así como de quienes señalen intenciones de cambiar de carrera, en segundo semestre.

Por ejemplo algunas de las sesiones del primer año son; a) presentación del tutor, en esta el tutor envía a su tutorado información académica relevante de su currículo y últimas producciones invitando a estar en comunicación proporcionando sus datos de

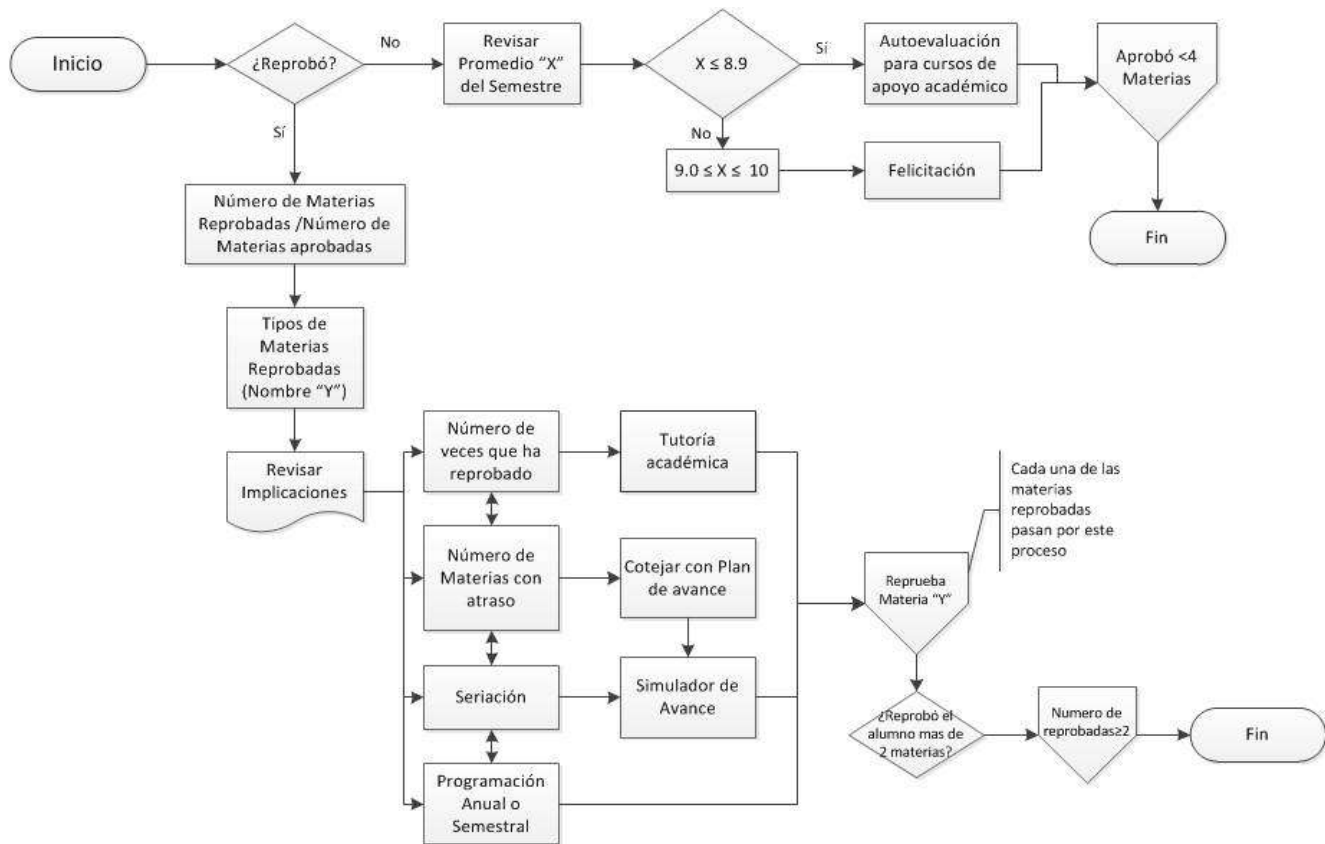
contacto incluyendo email, facebook, otros; b) Inducción a la universidad, en la cual se le pide que descargue un video institucional de las diferentes áreas y proyectos. También se le proporciona una presentación de los espacios de su carrera específica; c) mis expectativas. El alumno plantea sus expectativas a través de un ejercicio y recibe comentarios de su tutor; d) mis metas en la universidad y mis metas en el primer semestre. Se realiza dos ejercicios que le permiten plantear sus metas que se le regresarán para su ajuste al inicio del siguiente semestre. Recibe comentarios de su tutor cuando llena los ejercicios; e) instrumentos de integración social y académica. Estos son instrumentos elaborados para incorporarlos como parte de este sistema (confiabilidad .83 varianza explicada 68%; confiabilidad por consistencia interna alpha y varianza explicada.

En los semestres del segundo en adelante, la tutoría, se inicia realizando un análisis de la situación académica de su tutorado (aprobadas, índice de reprobación, promedio escolar, otros). Si un alumno tiene materias que reprobó que se consideran de alto riesgo, se debe canalizar a asesoría par (apoyo académico en un materia específica proporcionada por un compañero tutor), si el alumno acepta recibir dicho apoyo se le da seguimiento.

Para estas acciones, se cuentan con diagramas de flujo que permiten ir paso a paso en el procedimiento para los casos de alta reprobación o bien de reprobación total de las materias (ver figura 2).

En los semestres intermedios de tercero a sexto, se realiza un seguimiento de las materias aprobadas, reprobadas, número de materias en avanza y se incorpora un simulador de avance para que los alumnos identifiquen cuales materias pueden obstaculizar su avance si no las inscriben o las reprobaban, esta aplicación está disponible desde el primer semestre y el alumno la puede consultar en el momento que desee.

Fig. 2. Secuencia para atención alumnos con reprobación



A partir del quinto semestre, los alumnos tienen programado elaborar un primer currículum vitae (CV) que le permita identificar los cursos, talleres y actividades que le serán útiles para fortalecer áreas y también para lograr fortalecer su CV, cada semestre posterior se actualiza y revisa junto con su tutor. También en estos semestres intermedios se incorpora el seguimiento de los avances en el dominio o materias del idioma inglés y de un programa obligatorio extracurricular y el cumplimiento del servicio social y las prácticas profesionales.

En el último momento de la trayectoria, refiere además de las sesiones que son para todos los semestres, se incorpora un tutorial y cursillo para entrevistas de trabajo, y se formaliza el CV que en ese momento se puede imprimir, además se le sugieren revisar bolsas de trabajo y se da un pequeño informativo sobre las incubadoras de negocios y en particular de la institucional.

Cada semestre se programan diferente cantidad de acciones tutoriales, pero están disponibles otras, si el tutor considera importante su utilización. Hay acciones tutoriales obligatorias u opcionales. Las obligatorias, refieren a procesos que permiten detectar las dificultades o la situación favorable que experimentan cada tutorado, así como su nivel de involucramiento y compromiso con su propio aprendizaje.

Durante el primer año incluyendo responder los instrumentos de integración social y académica son de naturaleza obligatoria. Lo mismo si se tienen indicadores de incertidumbre vocacional.

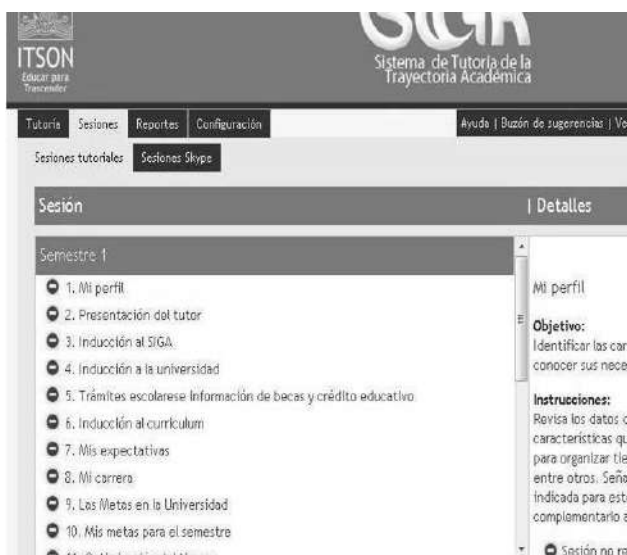
En el caso de estudiantes con promedios mayores a 8 (escalas de calificación de 0 al 10) y que tienen aprobadas las materias que corresponden a sus semestres, se recomienda al tutor que solo se realicen las acciones indispensables y se deje abierta la invitación para que el estudiante realice las que puedan interesarle. Se busca apoyar a los estudiantes

que lo requieran, pero promover la independencia en quienes pueden transitar por la IES con orientación básica.

El proceso de tutoría a través del sistema se realiza mediante sesiones tutoriales que implementa el tutor utilizando una lista de acciones disponibles. Estas se diseñaron a partir de estudios previos que mostraban evidencia de la relevancia de considerar aspectos específicos para lograr el desarrollo del estudiante en los aspectos académicos y sociales (ver figura 3).

Cada acción tutorial tiene una plantilla con vista para el tutor y otra para el tutorado.

Fig. 3. Listado de acciones tutoriales del primer semestre



La interacción tutor - tutorado inicia con una invitación al estudiante que envía automáticamente el sistema a través de un botón que activa el tutor; al entrar a la plataforma el alumno se le solicita desde llenar formatos, ver presentaciones, videos o bien responder algún instrumento.

Los tutores tienen en un área de la pantalla de las sesiones donde aparecen las instrucciones y un apartado que le brinda ayuda para interpretar la información que recibe de los estudiantes y brinda sugerencias de posibles comentarios para la realimentación que se tiene que regresar al tutorado. También puede solicitar apoyo para

alguna duda o algo que llame la atención con respecto a la trayectoria del alumno o las respuestas que dio el alumno.

### 2.3 Aspectos generales del SIGA

Este sistema SIGA obtiene datos de la base institucional y tiene una base propia que guarda la información que se genera en el proceso de atención al alumno. Para obtener los diversos datos se aplica un instrumento electrónico a los estudiantes de primer semestre y se actualiza conforme avanza en sus semestres.

En la pantalla principal se encuentran los apartados para visualizar la trayectoria, las de sesiones y acciones tutoriales, reportes, canalización buzón de sugerencias y una pestaña de ayuda (ver figura 4).

Fig. 4. Apartados de la Pantalla principal del SIGA



En la pestaña de canalización se despliega un formato para solicitar apoyo específico en alguna área de apoyo estudiantil.

En Reportes, que aparece como una pestaña en la pantalla principal, permite formar un historial de aspectos relevantes del proceso de tutoría, bien puede ser una breve reseña de lo que se trabajó en el semestre o bien de otras situaciones que se tuvieron que ir solucionando en el proceso mismo, si hubo canalizaciones, si el tutorado no se conectaba, experiencias que mostrarán en forma muy general lo vivido en

un periodo escolar, es algo similar a un expediente.

El SIGA Está conformado por un área que permite al tutor obtener datos relevantes asociados al desempeño académico, con información de los antecedentes escolares de los alumnos, del capital cultural familiar, condiciones de estudio. Se distribuye en tres secciones: a) académica; b) generales y c) extracurricular. Dentro de cada sección se muestra información correspondiente, por ejemplo en la sección académica, se ubican cuatro apartados referidos a los antecedentes escolares, indicadores académicos, currículum y dominio inglés (ver figura 5).

En cada uno de estos apartados se indica la información que se considera importante mostrar para apoyar las acciones que va elegir el tutor y conocer los retos que tiene el estudiante, la ayuda que puede recibir de su familia y los alcances de ésta, así como limitaciones que pueda presentar y requieren implementos especiales (necesidades educativas especiales).

Fig. 5. Áreas, secciones y datos ubicados en el SIGA



Se tiene un área de ayuda, en los que el tutor y el alumno encuentran manuales electrónicos de cómo utilizar el SIGA. Para los tutores además tienen otros manuales de guía para entender al alumno universitario y para apoyar su forma de realimentar al tutorado.

Los datos generales, que permiten identificar elementos de la situación de vida del estudiante (trabajo, estado civil, hijos, lugar de procedencia) son indicadores que se actualizan cada periodo escolar y se expresan en la pantalla del tutor al ingresar al sistema con un conjunto de iconos que aparecen enseguida del nombre del estudiante.

Estos íconos permiten conocer o recordar rápidamente estas características del tutorado. Los alumnos que no muestran ningún símbolo están dedicados por completo al estudio, son de la localidad y tienen el perfil más común del universitario en esta IES.

Los símbolos utilizados son imágenes generalizadas de lo que pretender representar, como un bebé indica la presencia de hijos, un maletín que el alumno trabaja, una persona jalando una maleta para mostrar que es foráneo.

Además del tutor y el tutorado, tienen los permisos para ingresar otras autoridades de la institución en el área académica.

El SIGA genera reportes de las actividades que realiza el tutor, en particular de las acciones tutoriales, de los mensajes que envió a sus tutorados, así como sesiones de chat que se pudieron haber realizado.

También se generan reportes de los estudiantes con respecto a las acciones tutoriales que llevaron a cabo, cuantos formatos de las actividades respondieron, solicitudes de apoyo y canalizaciones a otras áreas de servicio que se hicieron.

Estos reportes en el caso de los tutores, se requieren para los programas de estímulos y cumplimiento de los perfiles que se solicitan a nivel nacional.

Se generan reportes institucionales, que muestran datos generales de cantidad de estudiantes atendidos, por carreras, número de sesiones y otros datos grupales, que son importantes para las acreditaciones y las solicitudes de recursos institucionales extraordinarios, por ejemplo del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI).

Hay un área para responder los instrumentos que despliega la lista para entrar a responder y/o consultar posteriormente los resultados obtenidos (ver figura 6).

Fig. 6. Área de instrumentos para selección y revisión de resultados



## 2.4 Plataforma del SIGA para el tutorado

En el sistema el tutorado entra a pantallas diferentes, aunque algunas o parte de ellas son las mismas que el tutor. Al ingresar por primera vez y al inicio de cada semestre, el sistema le ofrece una bienvenida y le da las instrucciones para que revise el manual de uso del SIGA en el apartado de ayuda.

En la pantalla principal, se muestra una fotografía de su tutor, sus datos de correo y demás información relevante para establecer comunicación, así como una pequeña pestaña que al activar despliega los datos y fotografía del responsable de su programa educativo y los datos para localizarlo.

En la pantalla principal también se muestra un esquema similar al de la trayectoria que le aparece al tutor, sin embargo, en esta pantalla la lógica responde a la aprobación de las materias de los semestres con base en lo que se señala en el plan de estudios; también se utilizan los círculos, pero solo aparecerán la cantidad que representa los periodos escolares de esa carrera, sin importar en cuántos semestres se ha inscrito el tutorado.

En este esquema visual también se utiliza un semáforo con cuatro colores (que incluye los tradicionales de un semáforo y se agrega el naranja) y se busca que los jóvenes se motiven en conseguir los círculos en verde y enfatizar en inscribir las materias que va dejando sin aprobar en los periodos anteriores y reducir el efecto acumulativo por materias atrasadas.

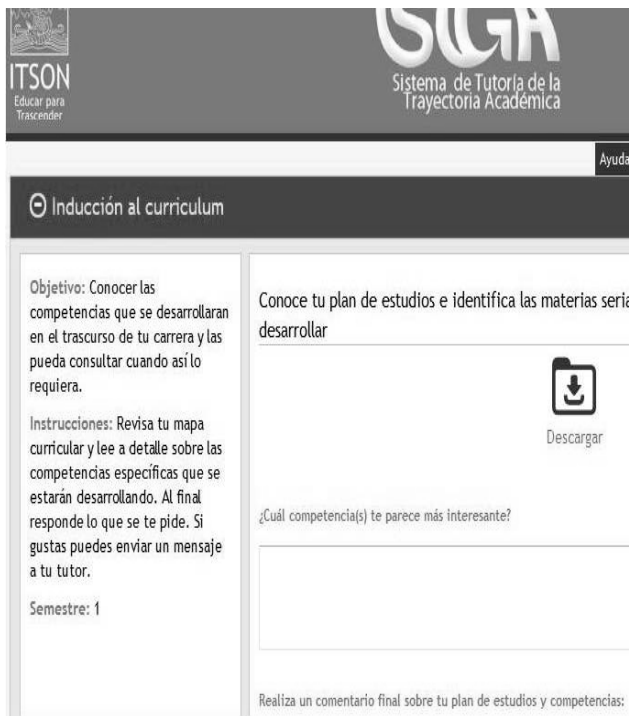
Para ello hay un simulador de materias en el que se capturan las materias que se desean inscribir y muestra en un mapa curricular coloreado lo que se queda atrasado o con problemas de seriación para avanzar en el cumplimiento del plan de estudios, también hace recomendaciones al tutorado de las materias más relevantes y que sugiere inscribir como indispensable.

Para iniciar con las sesiones tutoriales el estudiante recibe una invitación del tutor para que responda una acción tutorial específica, al ingresar al área de las sesiones se escogen de un listado y se empieza la sesión.

En cada sesión tutorial se muestra el objetivo de la misma y las instrucciones para realizarla. Puede llenar formatos de información, responder instrumentos, ver un video, una presentación, u otra actividad, y al finalizar las actividades la envía al tutor.

Posteriormente, el tutor revisa y le envía al estudiante una realimentación sencilla y breve que puede dar cierre a la actividad que realizó el alumno o bien se puede extender una o varias sesiones más, hasta que el tutor considere que se logró el objetivo de la misma (ver figura 7).

Fig. 7. Pantalla de sesiones del tutorado



También se pueden programar sesiones de chat, el sistema permite se realice una conexión por Skype, o facebook.

Los correos electrónicos son parte del mismo sistema SIGA y son la forma común en que se establece el contacto entre el tutor – tutorado, cuando se envían las invitaciones para entrar e iniciar las acciones tutoriales, se realiza a través de email que llega en forma automática al estudiante conforme un formato estandarizado. El profesor puede utilizar otras formas de contacto por redes sociales o de otro tipo.

### 3. Piloteo del SIGA

Se realizó un estudio piloto en el que participaron estudiantes de primero, intermedios y semestres del último año, de cuatro programas educativos, licenciatura en Psicología, ejercicio físico, ingeniero Industrial y Químico y, dos programas de una unidad foránea, con estudiantes de licenciatura en Administración y en Administración Turística. También participaron un grupo de estudiantes

de ingeniería industrial, licenciatura en Administración Turística y Psicología de semestres séptimo y octava para identificar en particular su esquema de trayectoria y revisar sus alcances y utilidad en detección de riesgos en poco avance y reprobación.

Los alumnos se inscriben en el primer semestre a tutoría como parte de su carga académica, y se les asigna un tutor de su carrera, posteriormente, en dos o tres semanas se inicia la tutoría. Para este estudio piloteo se consideraron estudiantes que eligieron la tutoría a distancia y se incluyeron uno o dos grupos de las carreras participantes (algunos programas educativos tienen un solo grupo).

Se reunieron los tutores y los jefes de cada carrera para invitarlos a participar en el piloteo y dar una breve inducción, así como señalar los manuales y guías disponibles para trabajar con el SIGA.

Con el piloteo se pretendió: a) determinar la funcionalidad del programa en un sentido técnico (se activan todos los link, se abren videos, etc); b) la pertinencia del momento de su aplicación dado la forma actual en que se inicia; c) el mantenimiento del interés y constancia en responder de los estudiantes; d) identificar la fluidez de las sesiones tutoriales en la interacción estudiante – tutor, e) recibir realimentación de tutores y alumnos respecto a las características de las acciones tutoriales con respecto al cumplimiento de los objetivos de cada acción tutorial (se presenta en cada acción como parte del inicio de estas, en el mismo SIGA), por ejemplo la comprensión y apoyo del esquema de trayectoria (ver figura 5); f) al finalizar hacer comparaciones entre los indicadores académicos de los estudiantes según el tipo de tutoría que llevaron en este primer semestre.

### 4. Resultados

Los resultados preliminares del estudio piloto muestra que el sistema es funcional se abren y activan todas las áreas, y permite la interacción



fluida en los mensajes y comunicaciones entre tutor – tutorado. Con respecto al momento de su aplicación se observa que en general la tutoría requiere ser aplicada desde el primer día tal como las asignaturas del plan curricular, debido a que se detectó que en la tercera semana de aplicación algunos estudiantes que se habían inscrito ya no asistían a la escuela, es decir, no se había tenido la oportunidad de entrar en contacto con esos alumnos. En este momento da seguimiento de ellos con otro proyecto específico derivado de estas observaciones.

Un aspecto que se tenía especial atención era el mantenimiento del interés por continuar realizando las acciones tutoriales que tiene programadas el sistema, se observó que menos del 5 por ciento de los estudiantes tardaron más del tiempo estimado en responder las acciones programadas, el resto se ha mantenido atento y haciendo preguntas y recomendaciones sobre cómo mejorar el sistema con sugerencias muy creativas. Este primer momento, lo reportan como interesante, sin embargo, es necesario esperar en semestres futuros si se mantiene el interés.

La fluidez de las interacciones entre tutor – tutorado es constante, con una excepción en la que se detectó que el tutor tardaba en responder y dar seguimiento a las acciones tutoriales y la de unos alumnos que también transcurrían muchos días en lo que respondían.

Con respecto a las acciones tutoriales en su uso para los tutores se ha reportado, por ser la primera vez de su utilización, muchas dudas al respecto, comentarios positivos sobre las acciones tutoriales y aportaciones muy interesantes y creativas para mejorar cada sesión y el sistema en general. Por supuesto hay tutores que no muestran una actitud positiva hacia seguir la trayectoria y apoyar al estudiante en su tránsito por la universidad, pero son realmente pocos. Algunas acciones tutoriales se han destacado por la posibilidad de detectar problemáticas académicas en los tutorados, como lo es la de autoevaluación

intermedia y la de materias fáciles – difíciles, resulta que en algunas carreras aparecen materias de alto riesgo que se mantienen de esta forma, reportadas por los alumnos como en alta posibilidad de reprobadas. Ante esto, aparece la problemática de que las solicitudes de apoyo excederán la capacidad actual de dar asesoría para todos los alumnos que las señalan si se sigue con la proporción que apareció en el piloteo; en este sentido se requiere realimentar el plan de estudios y a los diseños de instrucción que se utilizan.

En el caso del seguimiento de la trayectoria, los tutores señalan que el esquema utilizado permite tener un panorama general que detecta alumnos que tienen dificultades para ir avanzando. Se encontraron casos de estudiantes que después de 9 semestres solo habían avanzado 5 a 6 materias, unos casos asociados a trabajo, hijos, en tanto que en otros se trató de jóvenes foráneos que recibían el apoyo económico de los padres y no tenían ninguna actividad laboral pero no había avance en el plan de estudios.

En el caso de los estudiantes del primer semestre el esquema de la trayectoria (ver figura 5) aún no se aprecia si tendrá algún impacto al terminar este primer periodo escolar, aunque más de la mitad de los jóvenes participantes del piloteo se interesaron por conocer cómo podían poner los círculos en verde. En cuanto a la revisión de las trayectorias de los estudiantes de semestres avanzados y tal como se previó menos de la mitad analizada para el piloteo tuvieron círculos en verde dado la forma en que van dejando materias para después, en esa de generar su trayectoria generan un efecto acumulativo de asignaturas sin aprobar o reprobadas que exceden en muchos casos la cantidad de materias de un semestre.

Quedan pendientes los impactos en los indicadores de retención, nivel de avance de cumplimiento del plan de estudios y muchos más estudios que permitirán realizar los datos que se generen como resultado del seguimiento

de las trayectorias, también la posibilidad de hacer una minería de datos, realizar estudios longitudinales, y mucho más con la información que se vaya recogiendo de las trayectorias y sus características.

#### 4. Conclusiones

La tecnología aplicada permitirá con mayor facilidad que se desarrollen sistemas de apoyo al estudiante, simultáneamente que se estudian los alcances de su efectividad, así mismo que se pueden tener información de los cambios que ocurren en los procesos que se estudian, en este caso de las trayectorias de los estudiantes.

Las unidades de análisis para estudiar pueden ser micro y macro, observar a los tutorados, y procesos muy específicos que posibilitarán realizar estudios de caso o de generaciones completas, longitudinales tipo panel y otras opciones.

Asimismo, este tipo de plataforma que recolecta información que se va produciendo permitirá tener datos valiosos para los investigadores de los procesos educativos respecto a los estudiantes universitarios y sus ambientes y aún para los tomadores de decisiones en la institución. Paralelamente, y muy relevante, se realizan ajustes para promover el desarrollo académico y social del alumno y se ponen a prueba los efectos de estas estrategias de apoyo en los indicadores de retención y aprovechamiento de los tutorados. Con tal que es tan importante conocer a los universitarios como diseñar y probar formas efectivas para favorecer su formación y desarrollo.

Como todo sistema requiere ponerse a prueba dadas las limitaciones que puede representar el atender a cada uno de los estudiantes, dada la limitación de profesores que tienen plaza y los formatos de contratación de la mayoría de los profesores por asignatura.

#### Referencias bibliográficas

- Astin, A. W. (1999). *Student involvement: a developmental theory for higher education*. Washington: Johns Hopkins University Press.
- Astin, A. (2001). *What matters in college? four critical years revisited*. USA: Jossey Bass.
- De Garay, A. (2001). Los actores desconocidos. Una aproximación al conocimiento de los estudiantes, México, ANUIES, Colección Biblioteca de la Educación Superior. Serie Investigaciones.
- De Garay, A. (2004). *La Integración de los jóvenes en el sistema universitario Prácticas sociales, académicas y de consumo cultural*. Pomares: México.
- Echeverría, S., Ramos, D., Vales, J., Sotelo, M. (2013). El ambiente de la universidad en tres IES de Sonora. En *Investigaciones psicoeducativas en Sonora. Resultados y propuestas de acción*. México: Pearson.
- Kuh, G. (2002) *Assessing What Really Matters to Student Learning: Inside the National Survey of Student Engagement, Change: The Magazine of Higher Learning*. 12.
- Kuh, G., Kinzie., Schuh., Whitt, E. (2005). *Student success in College. Creating conditions that matter*. USA: Jossey Bass.
- Marín, M; Balan, A; y Ortiz N, (2009) "Blogtutorías" herramienta de información, comunicación y socialización en la actividad tutorial <http://www.uv.mx/encuentrotutorias/MEMORIAS%20DEL%20IV%20ENCUENTRO.pdf>
- Pascarella, E., y Terenzini, P. (2005). *How colleges affects students. A third decade of research*. USA: Jossey Bass.
- Plan Nacional de Desarrollo 2013- 2018. Gobierno de la República Mexicana. Recuperado el 11 de junio de 2013 desde <http://pnd.gob.mx/>
- Vales, J (2009). *Nuevas Tecnologías para el aprendizaje*. Pearson Prentice Hall: México.
- Vales, J., Medina, K., Ramos, D., Serrano, D., Sotelo., M (2011). Impacto de la tutoría presencial y a distancia en el rendimiento académico de alumnos universitarios. *Memorias en Extenso. Revista Mexicana de Psicología*.
- Vera, A., Ramos D., Sotelo, M., Echeverría, S., Serrano D., Vales, J. (2012). Factores asociados al rezago en estudiantes de educación superior en México. *Revista Iberoamericana*. 3 7 Recuperado en enero 2013 desde <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/89>
- Tinto, V. (1992) El abandono de los estudios superiores. Una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento, 6 2 1-26. UNAM: Cuadernos de Planeación Universitaria.
- Trowler, V. (2010) *Student Engagement Literature Review*. The Higher Education Academy. Department of Educational Research. Lancaster University. Recuperado el 10 de marzo de 2013 de <http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/studentengagement/StudentEngagementLiteratureReview.pdf>
- UNESCO (2009). *La educación a distancias y la función tutorial*. Oficina Subregional de Educación de la UNESCO para Centroamérica y Panamá.

## **TUTORÍA INTERGENERACIONAL PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES PARA LA VIDA: PERDIENDO MIEDO**

Prácticas para reducir el abandono: acceso a la educación superior, integración a las instituciones e intervenciones curriculares.

REYNA GATICA, Rodolfo  
BERNAL ENRÍQUEZ, Miguel  
ROBLES GONZÁLEZ, Óscar  
GÓNZALEZ ÁVILA, Carlos Manuel  
MIRELES ÁVILA, Víctor Manuel<sup>1</sup>

Instituto de Educación Media Superior del D.F. - México  
e-mail: rodolfo.reyna@iems.edu.mx

**Resumen.** El modelo educativo del Instituto de Educación Media Superior del D.F., brinda atención diferenciada a los estudiantes por medio de asesoría académica y tutoría para promover su avance académico y favorecer su permanencia en la escuela. No obstante, la tasa de deserción del bachillerato es de alrededor del 40% y sólo 4 de cada 10 estudiantes cubren el total de sus materias. Uno de los aspectos que no se ha atendido en la tutoría y que guarda una estrecha relación con el desempeño académico y la permanencia de los estudiantes en la escuela es el *afectivo*: seguridad en sí mismo y reconocimiento y expresión de emociones. Por ello, se diseña un proyecto intergeneracional de tutoría para el desarrollo de Habilidades para la Vida (HpV) para promover en el estudiante el conocimiento de sí mismo como una herramienta para enfrentar situaciones académicas problemáticas y facilitar su integración al Modelo Educativo del Instituto. El proyecto se desarrolla con un enfoque vivencial en 16 sesiones dirigidas por profesores de distintas disciplinas y semestres, y se emplean técnicas psicocorporales, de imaginación, sociodrama, hipnosis natural y vocalización pues involucran el movimiento y la actividad corporal para facilitar que los participantes se percaten más fácilmente de sus emociones y situaciones de vida. Participan 36 estudiantes de 57 invitados, la mayoría mujeres (67%). Al finalizar el proyecto los estudiantes (85%) perciben una mejoría de entre 20 y 30% en su avance académico y en su asistencia a tutoría (60%); también valoran que el proyecto apoya mucho su formación académica (60%), principalmente en su seguridad personal (57%) y en sus habilidades de expresión oral (42%). A partir del análisis de los registros de los tutores se concluye que el proyecto contribuye a una mayor integración entre estudiantes y profesores; la expresión de emociones en sesiones de trabajo; trabajo tolerante y respetuoso entre grupos diversos y mayor seguridad al participar y en el uso de espacios del plantel. No obstante, en futuras intervenciones es necesario equilibrar el tiempo de atención personalizada con el de trabajo colectivo; adecuar la carga académica de los estudiantes para evitar su deserción, realizar estimaciones más rigurosas con relación al avance académico de los estudiantes y considerar en mayor medida sus aportaciones en la planeación de las actividades para que se adecuen más a sus necesidades.

**Descriptorios o Palabras Clave:** Tutoría, Habilidades para la vida, Trabajo vivencial, Abandono.

<sup>1</sup> Los dos primeros profesores pertenecen a la Académias de Planeación y Organización del Estudio, el resto a las de Artes Plástica, Lengua y Literatura y Matemáticas, respectivamente.

En la sociedad contemporánea, muchos son los autores que señalan que en la formación de las nuevas generaciones, tanto hombres (Bly, 1992; Corneau, 1991; Moore & Gillette, 1993; Chinen, 1997) como mujeres (Kolbenschlag, 1994; Schierse, 2005), hace falta *algo significativo* que les permita asumirse como sujetos íntegros, capaces de responder a su entorno y generar formas de vida creativas para transformarlo.

La apatía, la inseguridad, el sentimiento de soledad e impotencia se pueden observar por doquier, en la escuela, en el trabajo, en la crianza de los hijos desde hace ya varias décadas. En efecto, existe un vacío en el desarrollo psicológico de los adolescentes y de los jóvenes que no se está cubriendo, por lo que éstos crecen y se desenvuelven en el mundo sin todas las habilidades y capacidades necesarias para enfrentar y resolver los problemas y situaciones de la vida cotidiana; se trata en concreto de habilidades emocionales, de interacción y relación para con los otros y consigo mismos no desarrolladas del todo o francamente ausentes (May, 1985; Corneau, 1991; Bly, 1992; Moore & Gillette, 1993; Chinen, 1997).

En el ámbito escolar la falta de desarrollo de estas habilidades psicoafectivas pueden incidir en diversos fenómenos: abandono escolar, rezago académico, prolongación de los estudios, entre otros.

En concreto, diversos estudios sobre el abandono escolar señalan que los principales factores que influyen en la decisión de los estudiantes de dejar de estudiar son los económicos, haber reprobado materias y la falta de interés (Abril, Román, Cubillas, & Moreno, 2008; Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina [SITEAL], 2013). No obstante, en los adolescentes entre 14 y 17 años, aun cuando están presentes tales factores, el más relevante es la falta de interés, el desaliento y la desmotivación (SITEAL, 2013; González, Álvarez,

Cabrera & Bethencourt, 2007), esto es, representan mayor relevancia las variables referentes al sujeto frente a las variables del contexto.

Para prevenir el abandono escolar es necesario tomar en cuenta los intereses, motivaciones y formas de organización de los jóvenes e integrarlos en propuestas de participación dentro de la escuela, tanto en los procesos de enseñanza y de aprendizaje convencionales como en otro tipo de espacios extracurriculares (Abril, et al, 2008; González, et al., 2007). Una estrategia específica para lograrlo la representa la tutoría en la que se puede promover el desarrollo de capacidades relacionadas con el éxito académico, la motivación, la autonomía, la resolución de problemas, la toma de decisiones y la adaptación al cambio, puesto que es un espacio común de orientación para que, de manera planeada, el tutor apoye al estudiante en los aspectos académicos, personales y/o profesionales que le faciliten el diseño y desarrollo de su propio proyecto académico/profesional (González, et al., 2007).

Muchos de los programas y estrategias de atención tutorial se centran en la orientación a los estudiantes sobre dónde atender sus problemas personales o en la canalización a instancias especializadas que atiendan específicamente los conflictos de los estudiantes. Las intervenciones en los espacios escolares se apoyan en entrevistas, ya individuales ya grupales, en cuestionarios, en asesorías de orientación o, en algunos casos, en técnicas de dinámicas grupales para favorecer la integración de los estudiantes a los espacios académicos. Los aspectos que se atienden mayormente son los que están relacionados con el desarrollo de técnicas de estudio, de estrategias de lectura, de pensamiento abstracto, de redacción de textos o de conocimiento del modelo educativo de la institución (Instituto de Educación Media Superior del D.F., 2012).

Si bien estas opciones de tutoría atienden a aspectos relevantes en la formación y

desarrollo académico de los estudiantes y favorecen, en cierta medida su integración y permanencia a las instituciones educativas, no en todos los casos logran la cobertura total de la matrícula y dejan de lado aspectos socio afectivos importantes como el desarrollo de la autoconfianza y el reconocimiento y expresión de emociones que les faciliten la interacción con sus pares y con sus profesores (García&Doménech, 2002). Así mismo, consideran casi en exclusiva los aspectos de pensamiento y verbales para las intervenciones, más que la imaginación, el movimiento corporal y la expresión para desarrollar habilidades que les permitan enfrentar con éxito los retos y exigencias de su vida escolar cotidiana.

### 1. Diseño del proyecto

A fin de articular una propuesta de tutoría en la que se integren aspectos psicoafectivos con estrategias y técnicas vivenciales y de expresión corporal se toman como marco de referencia 1) la iniciativa de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 1997), de educación en *Habilidades para la Vida* (HpV) y, 2) el trabajo psicocorporal y con imágenes (Glouberman, 1999; Kepner, 1992; Stevens, 1976) como formas de intervención interactivas adicionales a las dramatizaciones, discusiones grupales empleadas tradicionalmente en el desarrollo de las HpV.

Las HpV se refieren a un grupo genérico de destrezas psicosociales útiles para conducirse de acuerdo con la motivación individual y en el campo de acción que tenga una persona, dentro de sus limitaciones sociales y culturales; son un eslabón entre los factores motivadores del conocimiento, actitudes y valores, y el estilo de vida saludable (Mantilla, 1999).

Si bien existe una gran variedad de habilidades para enfrentar los desafíos de la vida diaria, la OMS propone un grupo esencial de HpV, que podrían ser relevantes para los jóvenes y niños en cualquier contexto sociocultural, y que pueden agruparse por parejas en cinco grandes áreas a saber: Conocimiento de sí mismo-

Empatía; Comunicación efectiva- Relaciones interpersonales; Toma de decisiones-Solución de problemas y conflictos; Pensamiento creativo- Pensamiento crítico; y Manejo de sentimientos y emociones-Manejo de tensiones o estrés.

El desarrollo de habilidades para la vida se apoya en actividades prácticas, interactivas que ponen en juego las capacidades de los individuos y que al mismo tiempo favorecen su capacidad reflexiva a partir de tales experiencias (Gómez& Suárez, 2013). Por lo anterior, se articula la propuesta de HpV con el trabajo psicocorporal y con imágenes pues, aun cuando estos aspectos han sido soslayados en las prácticas de tutoría académica, en la literatura se evidencia su efectividad para facilitar los procesos de reconocimiento y expresión y de autoafirmación. Por un lado, el trabajo con imágenes (Glouberman, 1999) permite a las personas acceder a sus potenciales internos lo mismo que generar su propias alternativas de cambio ya que es una forma de comunicarse con uno mismo, responde a las características personales de cada individuo y a su situación de vida; es idiosincrática, holística y metafórica. Por el otro, el movimiento y la experiencia corporal son la base para el contacto con el mundo circundante, para interactuar con él y relacionarse; a través del movimiento es posible expresar sentimientos, manipular el entorno, conformar el medio, crear y definir límites y defender la propia integridad (Kepner, 1992; Stevens, 1976).

El proyecto de tutoría se plantea para trabajar con el desarrollo de la habilidad de Conocimiento de sí mismo-Empatía exclusivamente y su propósito es el de promover en el estudiante el conocimiento de sí mismo como una herramienta para enfrentar situaciones académicas problemáticas y facilitar su integración al Modelo Educativo del Instituto.

Con base en lo anterior se planifican 15 sesiones de trabajo en distintos espacios académicos del plantel —sala de juntas, teatro

al aire libre, canchas deportivas, auditorio, cubículo de estudio—, en las que un profesor es responsable de las actividades y el resto funge como equipo de apoyo (Ver Anexo 1).

La propuesta de trabajo implica concluir con la organización de un evento en el que los estudiantes pongan en juego las habilidades desarrolladas a lo largo de las sesiones de trabajo —que en cierta medida considera el conocimiento de sus capacidades y limitaciones personales.

Para valorar el desarrollo del proyecto se considera la utilidad de las técnicas empleadas, el involucramiento y participación de los estudiantes, las instalaciones, el tiempo empleado en las sesiones de trabajo y la participación de los tutores. La información para valorar el desarrollo del proyecto se obtiene de ochoreactivos de opción múltiple del cuestionario de opinión, de dos preguntas abiertas del mismo y de las observaciones y registros video gráficos realizados por los tutores participantes.

En cuanto a los resultados se toma en cuenta la mejora y apoyo que perciben los estudiantes en su desarrollo académico y en su participación en tutoría. La información también se recaba de cinco reactivos de opción múltiple del cuestionario de opinión.

Los datos cuantitativos se analizaron por medio de análisis estadísticos descriptivos y los cualitativos mediante análisis de contenido.

## 2. Método

El proyecto se lleva a cabo con un método vivencial, en el que se emplearon técnicas de dinámicas grupales, de imaginación activa, de expresión corporal, de vocalización y de hipnosis natural para desarrollar el conocimiento de uno mismo y la expresión de emociones. Para valorar el desarrollo y resultados del mismo, se emplea un diseño no experimental en el que se recopila la percepción y experiencias de los participantes en el proyecto.

## 3. Participantes

El proyecto se lleva a cabo con estudiantes del plantel Josefa Ortiz de Domínguez del Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal (IEMS) ubicado en la delegación Cuajimalpa de Morelos al poniente de la Ciudad de México. En éste participaron también cinco profesores de distintas áreas disciplinares que contempla el plan de estudios del IEMS: uno de Artes Plásticas, uno de Lengua y Literatura, uno de Matemáticas y dos de Planeación y Organización del Estudio (POE).

El proyecto de tutoría se presentó a 57 estudiantes asignados como tutorados a alguno de los cinco profesores participantes, de éstos, 36 se inscribieron al proyecto (63%).

Del total de estudiantes participantes 67% fueron mujeres y el resto hombres (33%). La mitad de estudiantes pertenecen a la 11<sup>a</sup> generación —cursan materias de 3<sup>o</sup> y 4<sup>o</sup> semestre—, seguidos por los de la 12<sup>a</sup> generación—que cursan asignaturas de 2<sup>o</sup> semestre (39%)— y por último los que estaban inscritos en materias de 3<sup>o</sup> a 6<sup>o</sup> semestre (11%)—10<sup>a</sup> generación.

Con relación al avance académico el 58% de los participantes tiene uno entre 80% y 100% (una, máximo dos materias no acreditadas) y el resto (42%) presentan un avance menor al 80% (tres o más materias no acreditadas).

## 4. Instrumentos

A fin de recabar la experiencia de los estudiantes que participaron en el proyecto se diseñó un cuestionario de 15 preguntas: cinco exploran la mejora y apoyo que perciben los estudiantes en su desarrollo académico derivados del proyecto y de su participación en éste —tres reactivos con escala ordinal y dos con opciones de respuestas categóricas—, y 10 para valorar la utilidad de las técnicas empleadas, el involucramiento y participación de los estudiantes, las

instalaciones, el tiempo empleado en las sesiones de trabajo y la participación de los tutores —seis con escala ordinal, 2 con opciones de respuesta categóricas y dos preguntas abiertas.

Así mismo, se realizaron entrevistas con los estudiantes a fin de conocer sus impresiones sobre el trabajo desarrollado en el proyecto y sus contribuciones en su formación académica y personal, y los registros de observación empleados por los tutores participantes en el proyecto.

### 5. Recolección de información

La información producto de las sesiones de trabajo del proyecto de tutoría se recopilaa partir del 21 de febrero al 14 de junio de 2013, mediante registros de observación participante y videgrabaciones realizadas por los tutores. Así mismo, se recaba la percepción y experiencia de los participantes en el proyecto por medio de un cuestionario aplicado en agosto del 2013.

### 6. Resultados

A partir del análisis de la información recopilada en lo que respecta al desarrollo del proyectose tiene que cuatro de cada 10 de éstos asistieron de 11 a 15 sesiones de trabajo, seguidos por los que asistieron de 7 a 10 (28.6%), luego por los que sólo acudieron de 1 a 3 sesiones (17.8%) y por último los que lo hicieron de 4 a 6 (14.3%).

En cuanto a la utilidad de las técnicas o actividades implementadas en el proyecto de tutoría se observa que los estudiantes consideran que las de trabajo con imágenes fueron las más útiles (46.4%), seguidas por las de expresión vocal (42.8%) y finalmente las de lectura (21.4%) y dramatizaciones (14.3%)<sup>2</sup>. En este sentido, la mitad de los participantes juzga que las actividades se adaptan mucho a sus necesidades como estudiantes, mientras que 46.4% cree que se adaptan de manera regular;

sólo un estudiante (3.6%) percibe que se adaptan poco.

Por otra parte, en lo referente a la participación e involucramiento de los estudiantes, si bien, 46.4% percibe que se tomaron en cuenta sus aportaciones para el desarrollo del proyecto en mucho, el mismo número considera que sólo se tomaron en cuenta regularmente; el 7.2% juzgaron que no se tomaron en cuenta sus aportaciones.

Uno de los aspectos relevantes en el desarrollo del proyecto son las instalaciones, al respecto, cuatro de cada diez estudiantes juzgaron que son muy adecuadas, mientras que poco menos del 60.0% restante valora que son simplemente adecuadas; un solo estudiante juzga que las instalaciones no son nada adecuadas para llevar a cabo el proyecto.

En lo referente al tiempo para el desarrollo del proyecto, 71.4% de los participantes en éste considera que es suficiente, en tanto que el resto (28.6%) juzga que hizo falta más.

Para valorar la participación de los tutores en el desarrollo del proyecto se considera el acompañamiento que dan a los estudiantes en las sesiones de trabajo y su formación académica para planear, dirigir y llevar a cabo las actividades del proyecto. Poco menos del 80.0% de los participantes valora el acompañamiento de los tutores como muy adecuado mientras que el resto (21.4%) lo juzga adecuado. En cuanto a la formación académica, 64.3% de los estudiantes considera que ésta es muy adecuada y 35.7% que es simplemente adecuada.

Con relación a los resultados derivados del proyecto de tutoría, esto es, la mejora y apoyo que perciben los estudiantes en su desarrollo académico a partir de su participación en el proyecto, se tiene que seis de cada diez estudiantes considera que el proyecto los apoya mucho, seguido de los que opinan que los apoya regularmente (39.3%). Las mejoras percibidas fueron mayormente en las áreas de

<sup>2</sup>Los porcentajes consideran el número de menciones que realizaron los estudiantes en cada una de las técnicas empleadas entre el número total de participantes, dado que pudieron elegir una o más de éstas.

seguridad personal (57.1%), expresión oral (42.8%) y en socialización y lectura (32.1% respectivamente).<sup>3</sup>

La mayor parte de los participantes en el proyecto (85.7%) atribuyen al proyecto de tutoría la mejoría en su avance académico; de éstos, 39.3% considera que su avance mejoró en un 30%, una cuarta parte percibe una mejora de 20% y los restantes valoran que su avance fue mejor en un 10% o que quedó igual (17.8% respectivamente). Así mismo, poco menos del 60.0% de los participantes consideran que su asistencia a las tutorías mejoró mucho con relación a semestres anteriores, mientras que el 35.7% percibe que la mejoría fue regular.

Las principales dificultades que mencionaron los estudiantes al participar en el proyecto se refieren en mayor medida a la inseguridad o falta de confianza en sí mismos —*me daba pánico escénico; no me llevaba bien con los demás; me daba pena realizar las actividades; hablar frente a mis compañeros; que me critiquen; decir cómo me sentían*—, le siguen los problemas de tiempo —*cuando la profesora se pasaba de tiempo y llegaba tarde a tutoría*— y desinterés. Una tercera parte de los participantes no encuentra dificultades en su participación en el proyecto.

Por otro lado, los estudiantes sugieren que para mejorar el proyecto es necesario, en primer lugar, realizar más actividades —teatro, cuentos, dramatizar historias—, que consideren más la participación de los estudiantes —*que permitan que los estudiantes hagan sus propias propuestas*— y, que mejoren la planeación y organización de las actividades y se asigne más tiempo para desarrollar el proyecto.

Algunos estudiantes destacan que el proyecto es bueno principalmente porque *es dinámico y divertido*, porque *integra a varios maestros que aportan sus experiencias y formación*, que *ayuda a mejorar la lectura en voz alta*, además

de brindar *una oportunidad de enfrentar los miedos personales*.

Finalmente, de acuerdo con la síntesis de observaciones realizadas por los cinco tutores participantes en el proyecto, en las a lo largo de las sesiones de trabajo del proyecto se logra implementar diferentes estrategias de interacción, integración y actividades para que los estudiantes convivan y se apropien del proyecto, a tal grado que éstos participan activamente en la planeación y presentación de la actividad final denominada por ellos mismos “*Perdiendo Miedo*” —seleccionan diversos materiales para leer en voz alta (cuentos y leyendas) y representarlos poniendo énfasis en la expresión de las emociones involucradas en los textos, ensayan, preparan material escenográfico, hacen carteles, difunden e invitan a la comunidad de la escuela a la presentación de su trabajo en el auditorio del plantel.

El registro de las sesiones de trabajo, de los ensayos y de la actividad final “*Perdiendo miedo*” se sintetiza en un video documental y en una presentación electrónica en la que se destacan los principales logros cualitativos observados por los tutores.

Entre estos logros se destacan:

- la continuidad en la asistencia de los estudiantes dado que en experiencias de tutoría individual ésta decrece con el paso del tiempo;
- un cambio positivo en la percepción sobre los profesores ya que los estudiantes refieren mayor cercanía y apoyo de parte de sus tutores y de los que no lo son,
- la expresión de emociones —alegría, frustración, empatía, incluso molestia— en las sesiones de trabajo;
- mayor involucramiento de todos los integrantes del equipo de trabajo —tutores— ya que no hay precedente de la continuidad en las reuniones de planeación y de trabajo de un proyecto académico;

<sup>3</sup>Los porcentajes consideran el número de menciones que realizaron los estudiantes en cada una de las áreas de mejora entre el número total de participantes, dado que pudieron elegir una o más de éstas.



- mayor integración con los diferentes ciclos, es decir, estudiantes y profesores que trabajan atendiendo cursos de semestres distintos;
- se promovió la sana convivencia, tolerancia, respeto y armonía en el trabajo con grupos diversos.
- los estudiantes superaron algunos de los obstáculos —miedos— que le dificultan expresarse frente a otros;
- cambio de paradigma de trabajo restringido a pequeños grupos de amigos a un paradigma de grupo de trabajo, socializando e integrándose en grupos diversos;
- se atiende con equidad a la diversidad de estudiantes;
- se observa mayor seguridad para hacer uso y apropiarse de los espacios del plantel y mayor seguridad personal y autoestima de los tutorados.
- se observa la capacidad de los estudiantes para reconocer errores, temores y dificultades ante las actividades del proyecto.

## 7. Conclusiones y aportaciones del proyecto

Integrar una propuesta de trabajo para atender el abandono escolar es una empresa difícil dada la multiplicidad de factores asociados a su aparición, más aún si esta empresa implica un aspecto poco tratado en las intervenciones tutoriales para prevenirlo como son el reconocimiento y expresión de emociones, que implican el conocimiento de uno mismo, a través de la imaginación y el movimiento corporal.

Las emociones intervienen en el desempeño académico y en la decisión de permanecer en una instancia educativa, también lo hacen a la hora de encarar retos académicos, para interactuar con los grupos de pares y mostrar las capacidades desarrolladas en los diversos espacios académicos. No obstante, es menester lograr un conocimiento básico de uno mismo (HpV) para identificarlas y luego poder

expresarlas y emplearlas para desarrollar las capacidades personales.

Los resultados del proyecto intergeneracional de tutoría “Perdiendo miedo” reflejan en parte la importancia de este tipo de intervenciones. La percepción de apoyo en los aspectos académicos que tienen los estudiantes de las actividades de tutoría es alentadora, principalmente porque reconocen que dicho apoyo les dio seguridad personal y mayor capacidad para expresarse oralmente lo que implica el reconocimiento implícito de las limitaciones de los estudiantes al afrontar tareas nuevas.

Así mismo, a pesar de que la mejoría en el porcentaje de avance sólo se observa en 14.0% de los estudiantes<sup>4</sup> y que hay una tasa de deserción del 19.0% de los participantes, la percepción de mejora del desempeño académico y de la asistencia a las sesiones de tutoría muestra una valoración positiva de la intervención de tutoría y de su contribución a la formación académica de los estudiantes, principalmente en el ámbito personal.

Otro de los aspectos que cabe resaltar sobre el proyecto de tutoría es el de la valoración de los estudiantes sobre las técnicas empleadas. Las técnicas que juzgaron más útiles son precisamente las que implican el trabajo con imágenes y el movimiento corporal, como se resalta en la propuesta vivencial, por encima de la lectura y las dramatizaciones. Estas técnicas ponen en el centro de atención la experiencia del sujeto —sus capacidades y limitaciones, sus obstáculos y posibilidades—, le muestran aspectos de sí mismo antes jamás explorados tal como se sugiere en el desarrollo de HpV.

La experiencia derivada del proyecto sienta un referente para continuar explorando en el uso de este tipo de técnicas, adaptándolas a los

<sup>4</sup> En el cuestionario que se aplica al finalizar el proyecto los estudiantes respondieron que el proyecto mejoró su avance académico (85.7%), sin embargo, del total de participantes, 52.0% mantiene su avance entre el 80 y el 100%. El 14% que se reporta corresponde a estudiantes que en efecto mejoraron su avance entre un 10 y 20%, de acuerdo con cifras del sistema de evaluación del Instituto.

distintos contextos de los estudiantes y promoviendo más su participación e involucramiento en el desarrollo de las mismas.

Este último punto, el involucramiento de los estudiantes en los proyectos de trabajo, es uno en los que se tiene que seguir trabajando. Dado el carácter exploratorio del proyecto y el tiempo para desarrollarlo, se restringía un poco la participación de los estudiantes, situación de la que se percataron y señalaron claramente en el cuestionario de valoración final.

Los últimos dos aspectos que en los que se tiene que hacer énfasis se refieren a las instalaciones y equipo con que cuenta el plantel y a la formación de los tutores.

La infraestructura tecnológica en el auditorio —micrófonos y bocinas—, en la sala de juntas y en otros espacios es insuficiente y poco funcional. Esto significa inversión de tiempo y dinero por parte de los tutores para arreglar, adecuar o improvisar equipo para atender tales carencias y que repercute, en cierta medida en la atención y tiempo dedicado a los estudiantes.

El acompañamiento de los tutores es una parte vital del proyecto, la constancia y participación de los estudiantes en éste no sería la misma si no hubieran percibido el compromiso de los docentes para con ellos y con el proyecto. Casi el 80% de los participantes valoró el acompañamiento de los tutores como muy adecuado. En lo referente a la formación académica de éstos para desarrollar las actividades del proyecto se encuentra un área de oportunidad. No todos los docentes cuentan con una formación para el manejo de emociones ni para facilitar su expresión, tampoco se tiene una formación en trabajo psicocorporal o con imágenes, o en técnicas de dinámicas grupales.

Si bien este es un aspecto a atender en futuras intervenciones, también es necesario reconocer que seguir un plan de trabajo colectivo permite subsanar algunas deficiencias inmediatas del trabajo individual y personales y, con ello,

incidir en algunos de los obstáculos causantes del rezago que no se toman en cuenta como los aspectos psicoafectivos.

Finalmente, al aplicar las estrategias de expresión de emociones a través del movimiento, la imaginación y el uso de la voz en un plan de acción tutorial colectivo se favorece el desarrollo del conocimiento de uno mismo (HpV), se contribuye a que los estudiantes muestren mayor identificación con la escuela, que mejoren su desempeño escolar en los aspectos que implican el manejo de las emociones y su expresión y que trasladen estas habilidades incipientes a otros ámbitos de su vida.

Aún queda pendiente la implementación de un trabajo que consiga equilibrar las ventajas del trabajo tutorial colectivo con la atención personalizada, mejorar la organización de las actividades, atender las causas de deserción de los tutorados, involucrar a más docentes en el desarrollo de este tipo de proyectos y comunicar los resultados de los mismos para promover la organización de una mejor carga horaria de las materias que favorezca la participación y constancia de los estudiantes en estos proyectos.

## Apéndice I

### Planeación de actividades del proyecto de tutoría “Perdiendo Miedo”

Sesión	Actividades	Espacio	Recursos
1	Presentación del proyecto de trabajo tutorial al grupo de participantes: propósito, dinámica de trabajo, número de sesiones y horario. Se resuelven dudas sobre la participación de los estudiantes y el propósito del proyecto.	Sala de juntas	Sillas Pizarrón blanco Mascadas o pañuelos
2	Sesión de trabajo grupal de imaginación activa con el tema de emociones. El trabajo es individual dirigido por un profesor; al finalizar de retoman las experiencias de los participantes, sus impresiones y comentarios.	Sala de juntas	Sillas Pizarrón blanco Mascadas o pañuelos
3	Trabajo grupal con técnica de sociodrama; se organizan equipos para representar una emoción ante la audiencia. Cada uno de los profesores acompaña el trabajo de un equipo. Se retoman las experiencias de los participantes y sus comentarios.	Sala de juntas	Sillas Pizarrón blanco Mascadas o pañuelos Reproductor de audio
4	Se trabaja en equipos la resolución de problemas y la expresión de emociones. Los profesores se integran a los equipos y sugieren ideas para resolver los problemas planteados; coadyuvan a la expresión de emociones. Se retoman las experiencias de los equipos y sus comentarios.	Teatro al aire libre	Papel rotafolio Plumones Hoja de problemas a resolver
5	Trabajo grupal de movimiento corporal y expresión vocal de emociones. A partir del grupo se integran equipos de acuerdo a características comunes (sexo, edad, signo zodiacal) usando la voz para localizar al otro. Se trabaja en la expresión de emociones empleando las vocales asociadas a una emoción y el movimiento.	Área deportiva/ Cancha de basquetbol del plantel	Mascadas o pañuelos
6	Sesión individual para informar y comentar el avance académico de estudiantes tutorados; cada docente se reúne con sus tutorados.	Cubículo de profesores	PC Acceso al sistema de registro de evaluación
7	Se trabaja en la expresión de emociones hacia otro de manera indirecta empleando un póster u hoja personal. Se explica la segunda parte del proyecto que consiste en organizar un evento en el que pongan en juego las habilidades de expresión de emociones. Se plantea la dinámica de trabajo, los tiempos y compromisos del trabajo. Se organiza un convivio para dar cierre a la primera parte del proyecto.	Teatro al aire libre	Hojas de rotafolio Plumones Hojas blancas tamaño carta Mascadas o pañuelos
8	Convivio entre estudiantes y docentes participantes en el proyecto.	Área de cubículos de estudio	Sillas Mesas Consumibles Trastes desechables
9	Inicia segunda etapa del proyecto; se integran equipos de trabajo por afinidad a las propuestas de los docentes (sean o no sus tutores, de la misma generación o distinta). Las propuestas de trabajo de los docentes se enmarcan en la lectura en voz alta, performance y lectura en voz alta y representación de pasajes literarios.	Auditorio del plantel	Material de lectura
10 a 13	Preparación de los trabajos de los estudiantes con acompañamiento de los docentes. Elaboración de material de apoyo, escenografía, coreografía, práctica de lectura haciendo énfasis en la expresión de emociones. Retroalimentación, moldeamiento y modelamiento de parte de los docentes. Gestión ante autoridades de plantel, arreglo del auditorio y del equipo de sonido para presentación final. Elaboración de plan de difusión a cargo de los estudiantes.	Auditorio del plantel	Material de lectura Equipo de audio y sonido Mamparas Mesas Sillas Hojas de rotafolio Plumones Hojas blancas tamaño carta Cartulina
14	Ensayo general.	Auditorio del plantel	Material de lectura Equipo de audio y sonido Mamparas Mesas Sillas Hojas de rotafolio Plumones Hojas blancas tamaño carta Cartulina Vestuario
15	Realización del evento "Perdiendo Miedo".	Auditorio del plantel	Equipo de audio y sonido Mamparas Mesas Sillas

## Apéndice II



INSTITUTO DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR DEL D.F.  
PLANTEL JOSEFA ORTIZ DE DOMÍNGUEZ, CUAJIMALPA  
GRUPO DE TRABAJO INTERDISCIPLINARIO

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DEL PROYECTO DE TUTORÍA  
CICLO 2012 – 2013 B

El propósito de este instrumento es obtener tu percepción y experiencias con relación al *Proyecto de tutoría: Perdiendo Miedo* que realizaste en conjunto con el grupo de trabajo interdisciplinario para identificar sus fortalezas y resultados en tu formación académica y personal.

El cuestionario consta de 13 reactivos con opciones de respuesta que reflejan tu experiencia sobre algún aspecto relacionado con el Proyecto y dos preguntas abiertas para que anotes las dificultades que tuviste en el proyecto y las sugerencias para mejorarlo. Es importante que contestes con honestidad; la información recabada será tratada con estricta confidencialidad y utilizada para enriquecer los futuros proyectos de tutoría.

**Instrucciones:** A continuación se presenta una serie de preguntas y afirmaciones relacionadas con el *Proyecto de tutoría: Perdiendo Miedo*. Lee con atención cada una de ellas y señala en las columnas de al lado la opción que mejor refleje tu experiencia u opinión al respecto. Asegúrate de marcar una **X** entre los paréntesis de la respuesta de tu elección.

CUESTIONARIO	SEXO: M ( ) H ( )	MATRÍCULA: _____
1. ¿Qué tanto te apoyaron las actividades de tutoría en tu formación académica?		( ) Mucho ( ) Regular ( ) Poco ( ) Nada
2. ¿En qué área?		( ) Expresión oral ( ) Seguridad personal ( ) Socialización ( ) Lectura
3. ¿Qué actividad del proyecto te resultó más útil?		( ) De imaginación ( ) Lectura ( ) Expresión vocal ( ) Dramatizaciones ( ) Otra: _____
4. ¿Crees que tu porcentaje de avance académico mejoró por la tutoría?		( ) Sí ( ) No
5. ¿En qué medida?		( ) 10% ( ) 20% ( ) 30% ( ) Quedó igual
6. Se tomaron en cuenta tus aportaciones para el desarrollo del proyecto		( ) Mucho ( ) Regular ( ) Poco ( ) Nada
7. El número de sesiones en las que participaste dentro del proyecto fue entre		( ) 1 a 3. ( ) 4 a 6. ( ) 7 a 10. ( ) 11 a 15.
8. ¿Mejoró tu asistencia a las sesiones de tutoría con relación a la de semestres anteriores?		( ) Mucho ( ) Regular ( ) Poco ( ) Nada
9. Las actividades del proyecto de tutoría se adaptan a tus necesidades como estudiante		( ) Mucho ( ) Regular ( ) Poco ( ) Nada
10. ¿Las instalaciones para llevar a cabo las actividades del proyecto fueron adecuadas?		( ) Muy adecuadas ( ) Adecuadas ( ) Poco adecuadas ( ) Nada adecuadas
11. Consideras que el tiempo para desarrollar el proyecto fue		( ) Suficiente ( ) Insuficiente
12. El acompañamiento de los tutores fue		( ) Muy adecuado ( ) Adecuado ( ) Poco adecuado ( ) Nada adecuado
13. La formación académica de los tutores para llevar a cabo las actividades del proyecto es		( ) Muy adecuado ( ) Adecuado ( ) Poco adecuado ( ) Nada adecuado
14. ¿Qué dificultades tuviste al participar en las actividades del Proyecto de tutoría?		
15. ¿Qué sugieres para mejorar el proyecto?		

## Agradecimientos

A todos los estudiantes que participaron en el proyecto de tutoría por su creatividad y entusiasmo; por el acertado nombre que dieron al proyecto, porque refleja lo mucho que han ganado y lo que van dejando en el camino: *Perdiendo miedo*

A mis compañeros docentes tutores, Miguel, Manuel, Óscar y Víctor, por acompañarnos en esta idea que se volvió realidad, por adentrarnos a un ámbito que por mucho tiempo nos fue negado...

## Referencias

- Abril, E., Román, R., Cubillas, M. J. & Moreno, I. (2008). ¿Deserción o autoexclusión? Un análisis de las causas de abandono escolar en estudiantes de educación media superior en Sonora, México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10 (1). Recuperado en Febrero 11, 2013, de <http://redie.uabc.mx/vol10no1/contenido-abril.html>
- Bly, R. (1992). *Hombres de Hierro*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Corneau, G. (1991). *Hijos del silencio*. Barcelona: Circe.
- Chinen, A. (1997). *Más allá del héroe*. Barcelona: Kairós.
- García, F. & Doménech, F. (2002). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 1 (6). Recuperado en Febrero 11, 2013, de <http://revistadocencia.cl/pdf/16web/2.%20Reflexiones%20Pedagogicas/Francisco%20Garc%EDA%20Baceti%20y%20Fernando%20D....pdf>
- Gómez, L. & Suárez, O. (2013). Formación ciudadana. Recuperado en Abril 25, 2013 de [www.udea.edu.co/portal/page/portal/bibliotecaSedesDependencias/unidadesAcademicas/FacultadMedicina/BibliotecaDiseno/Archivos/PublicacionesMedios/BoletinPrincipioActivo/85\\_habilidades\\_para\\_la\\_vida.pdf](http://www.udea.edu.co/portal/page/portal/bibliotecaSedesDependencias/unidadesAcademicas/FacultadMedicina/BibliotecaDiseno/Archivos/PublicacionesMedios/BoletinPrincipioActivo/85_habilidades_para_la_vida.pdf)
- Glouberman, D. (1999). *El poder de la imaginación*. Barcelona: Úrano.
- González, M., Álvarez, P., Cabrera, L. & Bethencourt, J. (2007). El abandono de los estudios universitarios: factores determinantes y medidas preventivas. *Revista Española de Pedagogía*, 65 (236), enero-abril 2007, 071-086. Recuperado en Abril 15, 2013, de <http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1320349300E1%20abandon%20de%20los%20estudios%20universitarios.pdf>
- Instituto de Educación Media Superior del D.F. (2012). Programa de tránsito al IEMS. Recuperado en Noviembre 27, 2012, de [academicos.iems.edu.mx/index.php/produccion-inst/primer-semester-primer-ciclo-plantel-tlahuac.html](http://academicos.iems.edu.mx/index.php/produccion-inst/primer-semester-primer-ciclo-plantel-tlahuac.html)
- Kepner, J. (1992). *Proceso corporal*. México: El Manual Moderno.
- Kolbenschlag, M. (1994). *Adiós, bella durmiente*. Barcelona: Kairós.
- Mantilla, L. (1999). Habilidades para la vida. Recuperado en Abril 15, 2013, de [www.feyalegria.org/images/acrobat/72979810510810510097100101115\\_849.pdf](http://www.feyalegria.org/images/acrobat/72979810510810510097100101115_849.pdf)
- May, R. (1985). *El dilema del hombre*. México: Gedisa.
- Organización Mundial de la Salud -OMS (1999). Partners in Life Skills Education, Ginebra, Suiza. Recuperado en Abril 25, 2013, de [http://www.who.int/mental\\_health/resources/child/en/](http://www.who.int/mental_health/resources/child/en/)
- Schierse, L. (2005). *La mujer herida*. Barcelona: Obelisco.
- Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (2013). ¿Por qué los adolescentes dejan la escuela? Recuperado en Abril 14, 2013, de [http://www.siteal.iipe-oei.org/datos\\_destacados/421/por-que-los-adolescentes-dejan-la-escuela](http://www.siteal.iipe-oei.org/datos_destacados/421/por-que-los-adolescentes-dejan-la-escuela)
- Stevens, J. (1976). *El darse cuenta*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos.

## **EL SABER EN EL DIAGNÓSTICO DE CONOCIMIENTOS Y AUTOEVALUACIÓN Y ESTUDIO DE ASIGNATURAS DEL BACHILLERATO DE LA UNAM**

Línea Temática: Prácticas para reducir el abandono (empleo de TIC).

MURILLO Villegas Patricia<sup>1</sup>

OLIVER Navarro José Antonio<sup>2</sup>

Dirección General de Evaluación Educativa /UNAM - MEXICO

Correo electrónico: pmurillo@unam.mx

**Resumen.** Una de las líneas rectoras del plan de trabajo del rector de la Universidad Nacional Autónoma de México para el periodo 2007 – 2011 fue: fortalecer el bachillerato y su articulación con los otros niveles de estudio. Esto dio lugar al Sistema de Exámenes de diagnóstico y Autoevaluación y estudio de asignaturas del bachillerato de la UNAM (SABER) desarrollado en la Dirección General de Evaluación Educativa. SABER comprende dos módulos: Exámenes de diagnóstico y Autoevaluación y estudio. El primero genera exámenes con fines diagnósticos y el segundo contiene lecciones con ejercicios interactivos y preguntas de autoevaluación. Los objetivos del módulo Exámenes de diagnóstico son: a) ofrecer a los profesores del bachillerato una herramienta en línea para realizar exámenes de diagnóstico del aprendizaje que han logrado sus alumnos, con el fin de disponer de información para planear acciones orientadas a mejorar el aprendizaje, b) proporcionar a los alumnos un diagnóstico de su grado de dominio de una asignatura con el propósito de saber qué temas deben estudiar más. El módulo Autoevaluación y estudio tiene como objetivos ofrecer a los alumnos: a) una herramienta en línea para conocer su dominio en una asignatura y b) lecciones con ejercicios interactivos y una autoevaluación. El contenido de las ocho asignaturas que integran el SABER – Álgebra, Geometría, Cálculo, Estadística, Español, Física I, Química y Biología – está basado en los planes de estudio de los subsistemas del bachillerato UNAM. Del sistema se ha evaluado su funcionamiento técnico; su contenido desde la perspectiva de profesores y alumnos y su utilidad para mejorar el aprendizaje, esto mediante un diseño cuasi-experimental con seis grupos (tres experimentales y tres de control) de alumnos de los subsistemas de bachillerato que contestaron un examen de diagnóstico de un tema de Estadística antes y después de la intervención, la cual consistió en el estudio de lecciones y la respuesta a preguntas de autoevaluación del tema del examen por parte de los participantes de los grupos experimentales, mientras que los estudiantes de los grupos de control sólo asistieron a sus clases. Los resultados mostraron que el grupo experimental que realizó la práctica durante más tiempo mejoró significativamente su desempeño respecto al grupo control. Los otros grupos experimentales también mejoraron su desempeño pero no significativamente, por tanto se concluyó que el tiempo de estudio tuvo un efecto importante.

**Descriptorios o Palabras Clave:** Educación media superior, Tecnologías de la información y la comunicación, Retención, Autorregulación.

<sup>1</sup> Subdirectora de Desarrollo Educativo de la Dirección General de Evaluación Educativa (DGEE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). <sup>2</sup> Coordinador de asignatura en la Subdirección de Desarrollo Educativo, DGEE - UNAM.

## 1. Introducción

Debido al alto índice de reprobación en algunas asignaturas del bachillerato de la UNAM, se desarrolló el sistema “Exámenes de diagnóstico y Autoevaluación y estudio de asignaturas del bachillerato de la UNAM”, al cual nos referiremos como Sistema de Aprendizaje Bachillerato en Red (SABER), que le permite a los profesores de la UNAM conocer con exactitud los temas en que sus estudiantes tienen deficiencias, y a éstos, una herramienta en línea para mejorar su desempeño.

SABER cuenta con dos módulos: “Exámenes de diagnóstico” y “Autoevaluación y estudio” a los que se les han realizado diferentes evaluaciones sobre su eficacia, utilidad y funcionamiento.

Este trabajo tiene como propósitos: explicar el origen del SABER, dar una breve descripción del sistema, mostrar el detalle de las evaluaciones a las que ha sido sometido y la atención a las recomendaciones, y por último, relatar las diferentes formas en que ha sido utilizado así como el estado actual del proyecto.

## 2. Contexto institucional

El Rector de la UNAM, el Dr. José Narro Robles, planteó en enero de 2008 los principales retos de la UNAM, dentro de los cuales se presentaron quince líneas rectoras para el cambio institucional. El desarrollo de una de ellas quedó a cargo de la Dirección General de Evaluación Educativa (DGEE).

Dicha línea rectora, “fortalecer el bachillerato y su articulación con los otros niveles de estudio”, se realiza a través de dos proyectos: i) “Impulsar la evaluación departamental diagnóstica, sin que sea obligatoria, a partir de herramientas diseñadas por académicos de la propia UNAM”. ii) “Ofrecer al estudiante la posibilidad de tener autoevaluaciones en todas las asignaturas del bachillerato, con la

elaboración de un diagnóstico y de un plan remedial” (Narro, 2008).

La Subdirección de Desarrollo Educativo de la DGEE fue la encargada de coordinar estos proyectos por medio del SABER (ver apéndice I).

## 3. Descripción del SABER

Por ser las asignaturas con mayor índice de reprobación, se incluyen en el SABER: Álgebra, Geometría, Cálculo, Estadística, Español, Física I, Química, Biología, Física II, Historia de México e Historia Universal; las primeras ocho ya en línea para el uso de del público y las últimas tres en desarrollo.

El SABER comprende dos módulos: “Exámenes de diagnóstico” y “Autoevaluación y estudio” (ver apéndice II). El primero, le permite generar a los profesores de la UNAM exámenes con fines de diagnóstico y el segundo contiene lecciones interactivas y preguntas de autoevaluación para los estudiantes.

Para el desarrollo de los contenidos de ambos módulos participaron académicos de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), de los institutos de Matemáticas y de Investigaciones en Matemáticas Aplicadas y en Sistemas, y de las facultades de Ciencias y de Química. Tanto la coordinación y la supervisión de los contenidos, como la administración del SABER, se encuentran a cargo de la DGEE.

### 3.1. Objetivos del SABER

Los objetivos del módulo “Exámenes de diagnóstico” son: i) ofrecer a los profesores del bachillerato una herramienta en línea para realizar exámenes de diagnóstico del aprendizaje que han logrado sus alumnos al finalizar la enseñanza de una o más unidades o de todo el curso, con el fin de que dispongan de información para planear

acciones orientadas a mejorar el aprendizaje, ii) proporcionar a los alumnos un diagnóstico de su grado de dominio de una asignatura determinada con el propósito de que sepan a qué temas deben dedicarle más estudio.

El módulo “Autoevaluación y estudio” tiene como objetivos ofrecer a los alumnos: i) una herramienta en línea para que conozcan su grado de dominio de los temas de una asignatura dada y los aprendizajes esperados correspondientes, ii) lecciones de los temas con ejercicios interactivos y una autoevaluación (Valle, 2012).

### 3.2. Elaboración del perfil de referencia, preguntas de evaluación y lecciones interactivas

El contenido de las asignaturas de los dos módulos tiene como marco de referencia los temas en común de los programas de la asignatura de la ENP y del CCH. Profesores de ambos subsistemas, designados por sus respectivos directores generales, conformaron la comisión para determinar el perfil de referencia que incluye las tablas de especificaciones con los temas, subtemas y resultados de aprendizaje, que sirven para diseñar las preguntas de evaluación de ambos módulos, así como las lecciones interactivas. Las preguntas miden el aprendizaje esperado del tema o subtema y la lección se diseña para que el alumno logre este objetivo.

Para el módulo de exámenes de diagnóstico se seleccionaron los resultados de aprendizaje esenciales para conformar su perfil de referencia.

Profesores expertos en cada asignatura elaboraron las preguntas de evaluación para ambos módulos y tres profesores los validaron sin conocer la identidad del elaborador.

Otros profesores realizan el guion instruccional para las lecciones, es revisado por tres pares y es la DGEE la encargada de

conformar la lección interactiva con base en el guion.

### 3.3 Descripción de contenidos

Del proceso descrito en el apartado anterior, se obtuvieron los perfiles de referencia con sus resultados de aprendizaje, que son la base para realizar los reactivos y las lecciones por asignatura que se detallan en la Tabla 1 (SDE, 2012).

Tabla 1. Información general del contenido de las ocho asignaturas en línea.

Asignatura	Módulo				
	Diagnóstico		Autoevaluación y estudio		
	Ra	R	Ra	R	Li
Álgebra	37	185	81	324	81
Geometría	93	465	206	824	206
Cálculo	35	175	81	324	81
Estadística	34	170	68	272	68
Español	47	235	115	460	115
Física I	59	295	75	300	40
Química	53	265	84	336	27
Biología	50	250	76	304	39
<b>Total</b>	<b>408</b>	<b>2040</b>	<b>786</b>	<b>3144</b>	<b>657</b>

Ra = Resultado de aprendizaje

R = Reactivo

Li = Lección interactiva

Como se puede observar, en Matemáticas y Español existe una lección interactiva por cada resultado de aprendizaje; en cambio, en Física I, Química y Biología se reunieron varios resultados de aprendizaje en una sola lección para tratar cada tema de manera integral.

El módulo de “Autoevaluación y estudio” tiene relacionados cuatro reactivos por aprendizaje, y el de “Exámenes de diagnóstico” cinco; lo que permite a los profesores crear de una hasta cinco versiones por examen.

### 3.4 Módulos del SABER

El módulo “Exámenes de diagnóstico” está destinado a los profesores de la UNAM,



quienes generan un examen de la asignatura que desean evaluar, eligiendo los resultados de aprendizaje, el número de reactivos que desean y lo llevan a cabo en los centros de cómputo de sus planteles. Cuando el alumno termina de contestar las preguntas, puede revisarlas y cambiar sus respuestas en caso de ser necesario. Al concluir el examen, el SABER despliega un reporte de resultados que incluye el tema, subtema, resultado de aprendizaje y si la pregunta relacionada con éste la contestó de forma “correcta”, “incorrecta” o “no sé” (ver apéndice III). Al final de la aplicación el profesor puede descargar e imprimir tanto los reportes de grupo como los individuales.

En el módulo de “Autoevaluación y estudio” el alumno estudia los temas de las asignaturas que considera necesario repasar, para ello ingresa al módulo, selecciona la asignatura, elige entre dos opciones de uso (*Estudio* y *autoevaluación* que primero muestra la lección interactiva y después las preguntas de autoevaluación o *Autoevaluación y estudio* donde primero revisa las preguntas y de considerarlo necesario, estudia la lección), elige el tema, subtema y el aprendizaje que desea revisar (ver apéndice IV).

En un principio, el SABER estaba destinado sólo a estudiantes del bachillerato de la UNAM, pero en la actualidad el módulo de “Autoevaluación y estudio” está disponible a cualquier persona que desee utilizarlo ingresando a la página [www.saber.unam.mx](http://www.saber.unam.mx).

### 3.5 Lecciones interactivas

Las lecciones interactivas tienen la función de mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Para cumplir con este fin, el bloque de Matemáticas fue diseñado con el software Arquímedes; a partir de la asignatura de Español se desarrolló en la DGEE un software llamado ENSAMBLE, que permite, por medio de plantillas, crear actividades que relacionan tareas cognitivas con acciones operativas realizadas en la computadora. La

Tabla 2 es una muestra, no exhaustiva, que explica esta correspondencia (Stalmans, Valdés Pulido & Oliver Navarro, 2012).

Tabla 2. La diversidad de opciones interactivas del ENSAMBLE

Plantilla	Acción operativa	Tarea cognitiva
Elegir (opción múltiple)	Hacer clic.	Identificar conceptos e ideas.
		Distinguir aciertos y errores.
		Inferir significados.
		Clasificar conceptos.
Acomodar	Arrastrar y soltar.	Relacionar conceptos e ideas.
		Distinguir ideas correctas y erróneas.
		Llenar espacios en un texto.
		Organizar las ideas de un texto (en un esquema).
Escribir	Escribir.	Completar un texto.
		Escribir correctamente una palabra, frase u oración.
		Corregir un texto.
		Contestar preguntas sobre un texto o tema.
Combinar	Hacer clic.	Explorar distintas combinaciones de conceptos o fenómenos.
		Combinar adecuadamente conceptos para lograr cierto resultado.

La interactividad de las lecciones radica en que a cada acción del alumno hay una respuesta por parte de SABER. Es decir, que si el alumno responde correctamente alguna actividad se le informa que lo ha hecho de forma adecuada y se le brinda un refuerzo del conocimiento; si responde incorrectamente, se le da un indicio o ayuda para que pueda responder por sí mismo; y si no encuentra la solución, se le indica cuál es y cómo se llega a esa conclusión. La idea central es crear un diálogo virtual entre el alumno y el equipo creativo que participó en la elaboración de la lección.

La herramienta ENSAMBLE tiene nueve plantillas, pero las más utilizadas son las mostradas en la Tabla 2. Las demás fueron creadas para la asignatura de Español, pues

tienen funciones específicas como ordenar y seleccionar textos o hacer diagramas de éstos. (Stalmans, Valdés Pulido & Oliver Navarro, 2012)

#### **4. Informe de evaluación del SABER**

En 2009, Ana María Durán Pérez, para obtener el grado de maestra en psicología, realizó el *Informe de evaluación del sistema de exámenes de diagnóstico y autoevaluación y estudio 2009*. Para ello se empleó un diseño cuasi-experimental con tres grupos experimentales y tres controles, dos del CCH y uno de la ENP, cada uno de ellos con exámenes pre-test y post-test con el tema 1 de Estadística.

En la evaluación participaron 112 alumnos y la selección de los grupos fue aleatoria. Un mes después de realizar el post-test, se les solicitó a los grupos experimentales contestar un cuestionario de opinión en el que participaron 59 estudiantes.

Los exámenes generados por los profesores en el módulo de “Exámenes de diagnóstico”, comprendieron 22, 27, y 26 reactivos de opción múltiple.

##### **4.1 Desempeño técnico del SABER**

En el informe de evaluación, la Mtra. Durán Pérez reporta que el SABER funcionó de manera adecuada pues cumplió con los estándares de los navegadores de internet, que cuenta con la identidad institucional (UNAM) y que cuenta con los elementos de seguridad que evita a los usuarios no autorizados por la DGEE a vulnerar el sistema. También menciona que el desempeño de los servidores fue adecuado, lo que aseguró la transferencia de la información.

##### **4.2 Resultados de la evaluación**

En el cuestionario de opinión contestado por los alumnos de los grupos experimentales, 71% consideró que el módulo de

“Autoevaluación y estudio” les sirvió mucho para identificar los temas que dominan menos y casi todos, tanto de la Escuela Nacional Preparatoria como del Colegio de Ciencias y Humanidades, que utilizarían el SABER para evaluar sus conocimientos antes de un examen y para repasar.

Del diseño cuasi-experimental con el que se evaluó el tema 1 de Estadística del módulo de “Autoevaluación y estudio”, se extrajo que el factor tiempo en el uso del SABER es importante, pues los grupos experimentales del CCH, que sólo lo emplearon dos semanas, no tuvieron una mejoría significativa; en cambio, el grupo de la ENP que practicó durante cinco semanas, sí la tuvo.

##### **4.3 Recomendaciones generadas en el informe de evaluación**

A continuación se presenta un resumen de las recomendaciones obtenidas de la evaluación realizada al SABER. i) Los resultados de la evaluación muestran que el módulo de “Exámenes de diagnóstico” es útil para evaluar el aprendizaje de los alumnos, por lo que se recomienda que la Dirección General de Evaluación Educativa difunda su uso entre los profesores, ya que les puede ayudar a identificar los temas que sus estudiantes dominan menos y así planear acciones que ayuden a mejorar el aprendizaje de dichos temas. ii) Los resultados de la evaluación indican que el uso del módulo de “Autoevaluación y estudio” es útil para mejorar el aprendizaje por medio de lecciones, ejercicios interactivos y de autoevaluaciones, por lo que se recomienda difundir la utilidad de esta herramienta en línea entre los profesores del bachillerato y sus alumnos. Para los profesores puede ser un recurso didáctico auxiliar en la enseñanza y para los alumnos un medio útil para estudiar, repasar, aclarar dudas o reforzar sus conocimientos. iii) Debido a que los resultados que se obtuvieron con la práctica en el módulo de “Autoevaluación y estudio” no son generalizables, se recomienda realizar

más evaluaciones controladas con el objeto de verificar las conclusiones sobre su utilidad, determinar el tiempo óptimo de la práctica y la mejor forma de utilizarlo con alumnos repetidores (Durán Pérez, 2011).

## 5. Atención a las recomendaciones

A partir de las recomendaciones realizadas en la evaluación, a continuación se presentan los datos del uso del SABER en el período enero de 2012 a septiembre de 2013. Las cifras son producto de una intensa promoción (presentaciones a autoridades, profesores y alumnos, visitas a cada uno de los planteles del bachillerato, cursos de capacitación, inserciones en la Gaceta UNAM, cápsulas radiofónicas, trípticos, carteles, correos electrónicos) en todos los planteles de ambos subsistemas del bachillerato de la UNAM, a las autoridades, los profesores y los estudiantes.

### 5.1 Estadísticas del uso de los módulos

En primer lugar, en la Tabla 3, se muestra la frecuencia de uso del módulo de “Exámenes de diagnóstico”, donde se aprecia que Geometría tiene mayor cantidad de exámenes generados y de alumnos que los contestaron, a pesar de no ser la asignatura con mayor cantidad de profesores que la utilizan; esto podría deberse a que es la que tiene mayor cantidad de resultados de aprendizaje.

En promedio cada profesor realiza 4.6 exámenes que son contestados por 26 estudiantes. Estos datos implican la conveniencia encontrada por los profesores al realizarlos.

Las últimas tres asignaturas que fueron creadas (Física I, Química y Biología) tienen pocos exámenes, ya que a la fecha se está preparando su promoción y difusión en la cual se utilizarán los medios publicitarios que se utilizaron en las asignaturas anteriores y que probaron su eficacia (SDE, 2013).

Tabla 3. Cifras de uso del Módulo de Exámenes de diagnóstico

Módulo de Exámenes de diagnóstico			
Materia	Profesores que solicitaron exámenes	Solicitudes de exámenes	Alumnos que respondieron exámenes
Álgebra	83	382	8,504
Geometría	61	382	9,046
Cálculo	45	174	5,686
Estadística	14	65	1,620
Español	38	127	3,944
Física I	1	3	98
Química	1	1	1
Biología	5	14	317
<b>Total</b>	<b>248</b>	<b>1,148</b>	<b>29,216</b>

En segundo lugar, en la Tabla 4, se encuentra la utilización del módulo de “Autoevaluación y estudio”. En ella se observa que se han contestado más de un millón de preguntas de autoevaluación de enero de 2012 a la fecha, lo cual implica que una gran cantidad de alumnos tienen un conocimiento preciso de dónde se encuentran sus puntos débiles, sobre todo en Álgebra, Geometría y Español (SDE, 2013).

Tabla 4. Cifras de uso del Módulo de Autoevaluación y estudio

Módulo de Autoevaluación y estudio	
Materia	Reactivos contestados
Álgebra	404,509
Geometría	400,874
Cálculo	161,274
Estadística	40,730
Español	261,647
Física I	3,575
Química	2,324
Biología	8,299
<b>Total</b>	<b>1'283,232</b>

Es digno de llamar la atención el elevado número de preguntas de autoevaluación contestadas de las nuevas asignaturas, pues como se mencionó anteriormente, aún no se realiza su difusión. Esto podría deberse a la exploración del SABER por parte de los estudiantes que lo utilizan de forma regular para las demás materias, y también, por las

evaluaciones que se han hecho de ellas de las cuales se habla en el siguiente apartado.

## 5.2 Otros ejercicios de evaluación

La tercera recomendación hace explícita la necesidad de seguir evaluando el sistema, puesto que sus resultados no son generalizables y queda como tarea pendiente investigar el tiempo óptimo para el uso del módulo de “Autoevaluación y estudio” y la mejor forma de utilizarlo.

### 5.2.1 Evaluación en la ENP

En marzo del presente año se realizó un estudio coordinado por la Mtra. Laura Mora Reyes, jefa del departamento de Matemáticas en la Dirección General de la Escuela Nacional Preparatoria. Se convocó a profesores de sexto año, de las áreas de Ciencias Físico Matemáticas y Ciencias Biológicas Químicas y de la Salud de los nueve planteles, quienes recibieron una capacitación por parte del personal de la DGEE para el uso del SABER. Se seleccionaron temas de la unidad 5 de Cálculo, “La integral”, en función de su relevancia y utilidad.

Participaron 18 profesores de los planteles 1, 3, 4, 5, 6, 8 y 9, con un total de 818 alumnos distribuidos en 20 grupos. Se les realizó un pre-test, una intervención que consistió en el estudio guiado de las lecciones interactivas de los temas elegidos y un post-test que fue contestado por 453 alumnos de 12 grupos.

Los resultados reportados fueron: i) una diferencia de medias de 1.4 puntos, ii) la diferencia de desviaciones estándar fue de 0.51 puntos, iii) un incremento de 24% de la calificación en promedio.

De lo anterior se infiere que el tiempo en el uso del módulo de “Autoevaluación y estudio” es, en efecto, de vital importancia para obtener resultados significativos. También se concluyó que la participación

activa de los profesores influye en el uso de los estudiantes, lo que mejora su desempeño en el post-test.

### 5.2.2 Evaluación de Física I, Química y Biología

Con el propósito de evaluar la aceptación de las nuevas asignaturas, se realizó un estudio de una lección interactiva de cada materia. Para ello, se reunió en la sala de cómputo de su respectivo plantel al grupo participante. A cada uno de ellos, se le pidió estudiar una lección y después se le repartió un cuestionario de opinión donde, en general, los alumnos consideraron que las lecciones son útiles para mejorar su aprendizaje, que los ejercicios interactivos les ayudan a comprender mejor los conceptos y que las imágenes, animaciones, audios y videos les permiten simplificar su acercamiento al conocimiento.

Durante el ciclo escolar 2013 – 2014 se están desarrollando dos estudios controlados para las asignaturas de Física I y Biología.

## 6. Utilidad del SABER

SABER está en servicio desde 2009, al pasar de estos años, se ha encontrado que es utilizado para múltiples propósitos como preparar exámenes de diagnóstico, departamentales o extraordinarios, parte del programa institucional de tutorías, preparación para exámenes de ingreso al nivel superior, refuerzo de los conocimientos necesarios en los primeros años de licenciatura, diagnóstico para definir si se requiere algún curso propedéutico, así como preparar a los estudiantes para las Olimpiadas del conocimiento.

## 7. El SABER en la actualidad

La DGEE tiene en proceso las tres últimas materias que le fueron designadas para desarrollar: Física II, Historia de México e Historia Universal. La primera ya con un avance considerable y de las últimas dos se

elaboran los perfiles de referencia en comisiones de profesores de ambos subsistemas del bachillerato de la UNAM.

## 8. Conclusiones

Desde su aparición en 2009, SABER ha puesto en línea, en la dirección [www.saber.unam.mx](http://www.saber.unam.mx), ocho asignaturas consideradas de alto índice de reprobación. Las evaluaciones que se le han realizado sugieren que la participación comprometida de un profesor, con el estudio regular en el módulo de “Autoevaluación y estudio” por parte del alumno, permiten crear una diferencia significativa en los resultados obtenidos entre un pre-test y un post-test.

Su eficiencia es notablemente mayor cuando el tiempo destinado al estudio de las lecciones interactivas es suficiente y la experiencia ha mostrado que es de, por lo menos, un mes por tema.

En el caso del módulo de “Exámenes de diagnóstico”, los profesores lo usan de manera regular, lo que implica su utilidad para identificar los temas en los que sus alumnos tienen deficiencias.

El SABER comenzó su historia en 2009, ahora, en el año 2013 ha tomado fuerza gracias a la participación de cientos de profesores, y como cada uno de nosotros sabe, el *SABER* no tiene fin.

## Apéndice I Pantalla de inicio de SABER



## Apéndice II Módulos de SABER



## Apéndice III Reporte de resultados global

Reporte global por aplicación: 1-7-109-6-2126 Física I (09/08/12)

No. Cuenta	Alumno	No. de preguntas	No. de respuestas	(%)	Aciertos (%)	Errores (%)	No. AA	(%)	Detalle
514200000	ALFONSO TORRES JOSE ANTONIO	40	40	(100)	15 (37.5)	25 (62.5)	3	(7.5)	Ver
514200070	ALVARADO SUICO ALEJANDRO	40	40	(100)	15 (37.5)	25 (62.5)	3	(7.5)	Ver
514190260	ALVAREZ TORALDO GARCIA JUAN	40	40	(100)	14 (35)	26 (65)	7	(17.5)	Ver
514275400	ANDRÉS SANCHEZ GROVER DAVID	40	40	(100)	12 (30)	28 (70)	0	(0)	Ver
514201900	ARCE MORALES LUIS FRANCISCO	40	40	(100)	16 (40)	24 (60)	3	(7.5)	Ver
514191800	AUTRELL CHOCOLIS GABRIEL	40	40	(100)	15 (37.5)	25 (62.5)	0	(0)	Ver
514211220	BALTIERRA GARCILLAS FERNANDO	40	40	(100)	14 (35)	26 (65)	0	(0)	Ver
514211220	BONTE MORENO CARLOS EDUARDO	40	40	(100)	6 (15)	34 (85)	7	(17.5)	Ver
514270280	CORONA VARELLA RUBEN	40	40	(100)	14 (35)	26 (65)	0	(0)	Ver
514190710	CHAVEZ CASTILLO LUIS DAVID	40	40	(100)	11 (27.5)	29 (72.5)	10	(25)	Ver
514270300	CHEN MOYNI	40	40	(100)	10 (25)	30 (75)	2	(5)	Ver
514040200	DURAN GONZALEZ GLORIA	40	40	(100)	19 (47.5)	21 (52.5)	0	(0)	Ver
514197760	ECHAVARRIA AGUILAR JOSE ANDRES	40	40	(100)	10 (25)	30 (75)	12	(30)	Ver
514040400	FLORES GARCIA LOPEZ JOSE MIGUEL	40	40	(100)	19 (47.5)	21 (52.5)	0	(0)	Ver
514220200	GARCIA VERA JOSE BENJAMIN ELIHU	40	40	(100)	14 (35)	26 (65)	0	(0)	Ver

## Apéndice IV

### Asignaturas y modos de estudio



## Agradecimientos

Apreciamos la orientación que a lo largo del desarrollo del proyecto nos ha brindado la doctora Rosamaría Valle Gómez-Tagle.

## Referencias

- Durán Pérez, A. M. (2011). *Informe de evaluación del sistema de exámenes de diagnóstico y autoevaluación y estudio 2009*. México: UNAM.
- Narro, J. (2008). *Lineamientos para la elaboración de una propuesta académica para el periodo 2007-2011*. Recuperado el 12 de Diciembre de 2009, de [www.dgi.unam.mx](http://www.dgi.unam.mx): <http://www.dgi.unam.mx/rector/html/lineamientoimp.pdf>
- Stalmans, T., Valdés Pulido, T. & Oliver Navarro, J. A. (2012). *Ensamble. Una plataforma multimedia para el desarrollo de actividades didácticas*. México: VirtualEduca.
- Subdirección de Desarrollo Educativo. (2012). *Informe de actividades. Dirección General de Evaluación Educativa*. México: UNAM.
- Subdirección de Desarrollo Educativo. (2013). *Informe de actividades. Dirección General de Evaluación Educativa*. México: UNAM.
- Valle, R. (2012). El sistema "Exámenes de diagnóstico y de autoevaluación y estudio de asignaturas del bachillerato de la UNAM". *Revista mexicana de bachillerato a distancia* (8).

## LA INTEGRACIÓN DE LOS NUEVOS ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA A LA VIDA UNIVERSITARIA: UNA EXPERIENCIA INTEGRAL

**Línea Temática: Prácticas relacionadas con la integración de los nuevos estudiantes a la educación superior**

**VILLAFRADE MONROY, Luz Adriana**  
**Universidad Autónoma de Bucaramanga - COLOMBIA**  
[lvillafrade2@unab.edu.co](mailto:lvillafrade2@unab.edu.co)

**Resumen.** La integración del estudiante de primer ingreso al contexto universitario es un tema de gran importancia para la Universidad Autónoma de Bucaramanga la cual viene desarrollando un programa orientado a este propósito, teniendo en cuenta que las tasas más altas de deserción se concentran en el primer semestre académico. El programa tiene su fundamentación en los planteamientos del modelo social-cognitivo adoptado por el proyecto educativo institucional. El proceso inicia con la caracterización del estudiante, aquí se ofrece la posibilidad de tener un reconocimiento de las condiciones de ingreso en cinco ámbitos: Psicosocial, lectura y escritura, Matemáticas, Inglés e Informática. La identificación de las condiciones de ingreso permite a la institución conocer y comprender las características del grupo de estudiantes para acogerlos e intervenir de acuerdo a sus necesidades. Las estrategias se organizan en dos categorías, unas dirigidas a la contextualización de la universidad, dentro de estas se destacan la lección inaugural, los talleres de integración al contexto universitario, encuentro con los programas académicos, ejercicio de reflexión con el director del programa e identificación del plan de estudio y el rol de carrera, asimismo se complementa con un taller de apropiación del Proyecto Educativo, y del Reglamento estudiantil. El otro grupo de estrategias se dirige a brindar acompañamiento a los estudiantes que se han identificado en riesgo académico y/o psicosocial en el diagnóstico de entrada, entre las estrategias se destacan los cursos nivelatorios y tutorías en las áreas de ciencias básicas como matemáticas y español funcional, asesoría psicológica, talleres de estrategias de aprendizaje, igualmente se desarrollan talleres que aporten a los jóvenes orientación en el fomento de estilos saludables como manejo de tiempo libre, habilidades sociales, entre algunos. La familia es otro de los actores del proceso. Los padres reciben orientación en temas propios de la cultura del joven universitario para lograr que se conviertan en una de las redes de apoyo facilitadoras de la vivencia del estudiante en la universidad. La experiencia ha permitido identificar un mejor comportamiento en las cifras de permanencia de los estudiantes que participan de las estrategias, en el año de inicio (2009) de la aplicación de la estrategia la institución presentaba una cifra de deserción por periodo por encima del 15% esta cifra ha disminuido presentando en la actualidad una cifra del 9% . Los estudiantes participantes de los apoyos en matemáticas y habilidades presentan cifras de permanencia más alta que los no participantes.

**Descriptorios o Palabras Clave:** *Permanencia, alumnos de primer ingreso, educación superior, programa integral, Estrategias de Acompañamiento*

### 1 Introducción

La Universidad Autónoma de Bucaramanga viene desarrollando un programa de acompañamiento académico que permita garantizar a sus estudiantes la terminación de sus estudios profesionales. Este programa agrupa un conjunto de actividades de seguimiento y apoyo permanente al proceso de formación.

El propósito es implementar estrategias que favorezcan el cumplimiento de los objetivos de formación de los estudiantes con la culminación exitosa de su proceso académico y disminución en lo posible de la deserción académica, fortaleciendo los procesos de ingreso y adaptación a la vida universitaria de los estudiantes con acciones de acompañamiento que permitan la optimización de los recursos de aprendizaje.

Para cumplir con tal fin la institución define dentro de su desarrollo de competencias institucionales la identificación de las competencias de entrada, las cuales se conciben como, “ el reconocimiento que hace el estudiante de sus posibilidades y de sus áreas por fortalecer, en cinco ámbitos: el desarrollo personal en aspectos psicosociales, la comunicación oral y escrita, el inglés como segunda lengua, sus conocimientos en lenguajes y equipos informáticos y su estado de desarrollo de competencias matemáticas” (UNAB. Proyecto Educativo Institucional. 2012, p. 35)

Todo estudiante de primer ingreso aplica una serie de pruebas en línea y una escrita que arrojan un diagnóstico de sus condiciones en cada uno de los ámbitos mencionados (aspectos psicosociales de su personalidad<sup>1</sup>; comprensión lectora<sup>2</sup> y ejercicio de escritura<sup>3</sup>; el manejo y profundidad de algunos conceptos matemáticos<sup>4</sup>, informáticos<sup>5</sup> y de lengua extranjera<sup>6</sup>).

El diagnóstico se caracteriza por tener una orientación integral, la pretensión es conocer y comprender al estudiante para así potenciar sus competencias y si es necesario buscar las estrategias para favorecer su integración.

## 2. Fundamentación

Dentro de los modelos pedagógicos, la institución comparte los planteamientos del social-cognitivo, “El estudiante es visto como una persona capaz de aprender con un estilo cognitivo particular, manifestado en las diversas formas de conocer, pensar,

1 Aplicación de la prueba 16 CL. Este tipo de prueba mide 16 escalas primarias y dimensiones secundarias de la personalidad en sujetos funcionales. La prueba permite realizar un perfil con las fortalezas y debilidades de los evaluados desde un punto de vista funcional, lo que permite una comprensión amplia de las dimensiones de la personalidad. Se aplica a su vez un Cuestionario que evalúa las estrategias de aprendizaje de los estudiantes CDEA y la prueba DUSI, que permite identificar el factor de riesgo psicosocial asociado a consumo de sustancias psicoactivas.

2 Se aplica un Inventario de Comprensión Lectora (ICL) la prueba permite identificar el proceso del estudiante en la comprensión de las proposiciones del texto, Integración de la información suministrada por el texto. Su medición se fundamenta en los factores lingüísticos intervinientes y la complejidad surgida del texto mismo.

3 El estudiante aplica un instrumento que le permite evaluar su habilidad para redacción y escribir un párrafo completo y coherente.

4 Se aplica una prueba que evalúa los conocimientos básicos en conjunto numérico y operaciones, manejo de expresiones y fracciones algebraicas, ecuaciones lineales y catedráticas, factorización y geometría.

5 Se evalúan las competencias básicas de Informática en Word, Excel, Internet e Introducción a los Computadores.

6 Como instrumento de diagnóstico se utiliza la prueba internacional llamada Quick Placement Test (QPT) diseñada por la Universidad de Oxford y Cambridge ESOL. Evalúa las competencias comunicativas en inglés. (escucha, lectura, vocabulario y gramática).



procesar e interpretar la realidad, en que confluyen condiciones individuales y sociales. Al desarrollo de las capacidades debe corresponder una toma de conciencia y compromiso de quien aprende para ser cada día más persona. En su intento, el estudiante inicia acciones para aprender a aprender con la mediación del maestro, los textos, el contexto y sus pares. A partir de dichas acciones se produce un cambio cognitivo caracterizado tanto por la historia evolutiva individual como en los de la estructura de apoyo creada por los demás y por las herramientas culturales propias de la situación. La teoría socio histórica muestra un proceso de construcción del conocimiento en marcha, al hacer énfasis en colocar los orígenes del mismo en las interacciones sociales en las que participa el estudiante.” (UNAB. Proyecto Educativo Institucional. 2012, p. 25)

En coherencia con este modelo surge una propuesta de acompañamiento que reconozca la diversidad del estudiante como una oportunidad y no como un problema de aquí la importancia de la identificación de las condiciones de ingreso del estudiante como punto de partida en la generación de las diferentes estrategias de integración y acompañamiento. Esta particularidad orienta desde una perspectiva de desarrollo integral el diagnóstico que se aplica a los estudiantes. Así tal como refiere López Melero al respecto “la concepción histórico cultural del desarrollo humano comprende una relación dialéctica entre lo biológico, social y lo cultural que se va a ir estructurando en el sujeto y en el propio proceso de desarrollo, a través de las acciones de los demás como portadores de cultura. Esta apropiación no es pasiva, sino que cada sujeto de forma activa y personal la interioriza, la hace suya, conformando así las estructuras psicológicas que irían determinando la personalidad de cada ser humano.” (López Melero, M. 2004, p. 148)

Del mismo modo se define desde el proyecto educativo el papel del profesor como el mediador en el proceso: “Los estudiantes pueden tomar la zona de desarrollo próximo, entendida como la diferencia entre el nivel de dificultad de los problemas que el joven y el adulto pueden afrontar de manera independiente y el de que pudiera resolver con ayuda de otros, en sentidos no previstos, basándose en su apropiación de lo que el docente pone a su disposición. Aquí radica la responsabilidad del profesor en la medida en que negocia con el estudiante y en consecuencia la actividad prevista puede cambiar y obtenerse de ella resultados distintos”. (UNAB. Proyecto Educativo Institucional. 2012, p. 35)

De igual manera La concepción de persona en el modelo de la UNAB “como seres que interactúan en un entorno físico y social y de la complejidad del aprendizaje como una de sus características fundamentales por lo cual cada estudiante puede tener varios caminos, dependiendo de las tensiones y las contradicciones que se le presenten” (UNAB. Proyecto Educativo Institucional. 2012, p. 22)

Postulado que ofrece un abanico de posibilidades en la concepción de desarrollo como un proceso abierto y no determinado porque cada persona lo vive de acuerdo con sus experiencias de aprendizaje y sus procesos interpersonales.

Desde este referente conceptual cobra importancia el desarrollar un programa de integración a la vida universitaria que permita al nuevo estudiante el despliegue de todas sus potencialidades y el conocimiento de sus posibilidades y contexto.

### **3. Estrategias que facilitan la integración del estudiante.**

#### **3.1 Estrategias de contextualización**

##### **3.1.1 Taller Sensibilización al contexto universitario**

Se ofrece a los estudiantes con el propósito de promover el desarrollo de habilidades que faciliten su proceso de autoregulación y manejo de eventos propios del proceso de adaptación al contexto universitario. La reflexión inicia con el tema de proyecto de vida. Igualmente se sensibiliza al estudiante en la importancia de identificar y desarrollar ciertas habilidades académicas (manejo de tiempo, recursos para el aprendizaje)

### **3.1.2 Encuentro con el programa y la institución**

Esta actividad se orienta a facilitar un encuentro con decano y/o director de programa, docentes de primer ingreso, el estudiante identifica las características del plan de estudio del programa y aspectos generales del mismo, a su vez facilita la reflexión sobre nuevo rol estudiante y la proyección de la carrera.

Así mismo se desarrolla una actividad lúdica que facilita la integración de los estudiantes de los diferentes programas académicos.

### **3.1.3 Actividad Encuentro con Foráneos**

Actividad dirigida a los estudiantes que vienen de fuera de Bucaramanga y su área metropolitana, los estudiantes reciben indicaciones sobre aspectos a tener en cuenta en la adaptación a la ciudad tales como ubicación de sitios de interés, servicio de transporte, manejo de presupuesto, entre otros.

### **3.1.4 Lección Inaugural**

Es una conferencia ofrecida por profesionales de gran trayectoria nacional en el desarrollo de competencias y habilidades para la vida.

### **3.1.5 Encuentro con Padres de Familia**

Cada uno de los decanos programa un encuentro con los padres en el que presenta el plan de estudios, aspectos generales de funcionamiento de la facultad, como horarios de atención, calendario académico y recomendaciones generales de acompañamiento al estudiante.

### **3.1.6 Taller PEI y Reglamento Estudiantil**

Este es un taller que se desarrolla durante el semestre y permite al estudiante identificar los principios institucionales y analizar algunos casos relevantes del reglamento estudiantil que lo ponen en contexto.

## **3.2 Estrategias de acompañamiento**

Una vez el estudiante ha iniciado su proceso de formación, cuenta con variadas modalidades de apoyo y formas de acompañamiento desde cada una de las programas y departamentos tanto de Bienestar Universitario.

El programa cuenta con un proceso continuo de seguimiento para determinar los ajustes necesarios evaluando el impacto por periodo. Transversalmente se realiza un proceso de acompañamiento al estudiante tutorado. En cuanto al contexto familiar se definen unas estrategias puntuales de seguimiento que se orientan al acompañamiento de los padres de estudiantes que presentan dificultades emocionales o afectivas y que intervienen en el desempeño académico, partiendo del reconocimiento de la importancia de la participación de las figuras parentales en el desempeño exitoso de su hijo. Dentro de las actividades propuestas se encuentran:

### **3.2.1 Desarrollo de cursos Nivelatorios**

El objetivo es nivelar las condiciones académicas de entrada en las competencias básicas de matemáticas y habilidades comunicativas. Los cursos tienen una intensidad de cuatro horas semanales durante doce semanas del periodo académico. Los contenidos temáticos estarán orientados a seguir un proceso mediado en el acercamiento de las matemáticas y en el campo de la lectura y escritura.

### **3.2.2 Desarrollo de Tutorías Básicas**

Proceso de acompañamiento personalizado para los estudiantes a los que se les ha identificado un mayor riesgo. Esta tutoría se realiza en las áreas básicas de matemáticas y habilidades comunicativas. La intensidad horaria es de cuatro horas semanales durante dieciséis semanas.

### 3.2.3 Tutorías Específicas

Es una actividad de atención a los estudiantes, responde al compromiso puntual de asesoría de estudiante en los cursos en los cuales requiera apoyo por presentar bajo rendimiento, es realizada por los profesores que manejan los cursos de cada programa. el tiempo de tutoría académica será programado en el horario de cada docente. además, en caso de considerarse necesario se cuenta con el apoyo del servicio de atención psicológica.

### 3.2.4. Asesoría Psicológica Individual

Se realiza mediante la atención personalizada y permanente al estudiante y busca ayudarlo a evaluar sus aptitudes, habilidades e intereses así como apoyarlo en el manejo de situaciones personales, familiares o sociales cuando estas interfieren con su proceso de formación.

### 3.2.5 Taller de Estrategia de Aprendizaje

Se cuenta con un programa de entrenamiento que responda a las necesidades de los estudiantes en estrategias de aprendizaje, teniendo como referente cuatro factores que han sido evaluados como lo son la metacognición, el procesamiento de la información, recursos del aprendizaje y los recursos disposicionales.

### 3.2.6 Talleres Salud Integral.

Es el programa que desarrolla y articula las acciones relacionadas con la promoción de la salud y la prevención de la enfermedad por medio del fomento de la adquisición de hábitos de vida saludables y de protección. El Programa cuenta con un equipo interdisciplinario y es a través de diversas jornadas diagnósticas, actividades y el diseño de estrategias pedagógicas encaminadas al fortalecimiento de estilos de vida saludable

que se pretende aportar a la construcción de esta cultura de la salud.

### 3.2.7 Talleres a padres

Es una actividad que pretende favorecer la comunicación entre la universidad y los padres de familia y de esta forma, hacer visible el vínculo como red de apoyo para los estudiantes. Se programan capacitaciones para los padres de familia a cargo de expertos que abordan diferentes problemáticas actuales de los jóvenes universitarios y temas relacionados con la función mediadora de la familia comunicación y expresión afectiva al interior de las familias.

### 3.2.8 Seguimiento del rendimiento académico

Son talleres dirigidos a estudiantes con estado académico de condicionalidad y/o demás estudiantes, de acuerdo con los requerimientos planteados por los participantes.

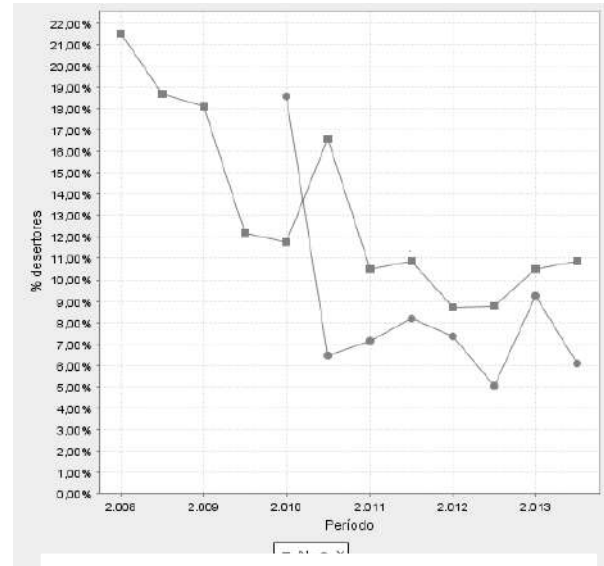
### 3.2.9 Plan Padrino.

Es la actividad de acompañamiento y seguimiento académico que permite plantear una solución a los problemas de bajo rendimiento y retiro de estudiantes que ingresan a primer nivel así como durante los siguientes semestres. Dentro de sus objetivos está fortalecer la adaptación académica de los estudiantes en su ingreso a la universidad e identificar e intervenir las diferentes causas que ocasionan el bajo rendimiento de manera que mediante el acompañamiento logre potenciar los procesos de aprendizaje y disminuir la deserción.

## 4. Resultados

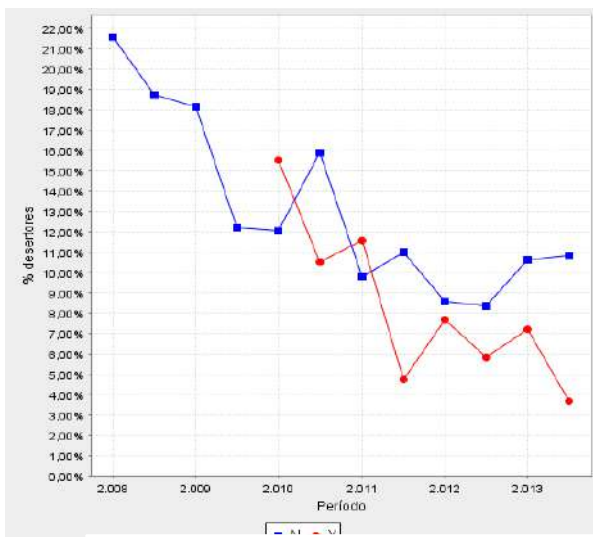
El seguimiento a los estudiantes participantes en los apoyos en matemáticas y habilidades comunicativas permite identificar un mejor comportamiento en los estudiantes beneficiados. En el segundo semestre de

2013 se reporta una cifra de permanencia del 96.5 % de los estudiantes beneficiados contrastado con una permanencia del 91 % de los estudiantes no beneficiados con acciones de acompañamiento en el área de matemáticas. (Ver Fig. 1) Igual se puede apreciar en el caso de habilidades comunicativas los beneficiados con estas estrategias muestran un porcentaje de permanencia del 94% y los no beneficiarios del 89%. ( Ver Fig 2)



Fuente: Sistema SPADIES. Septiembre 15 de 2013. Ministerio de Educación Nacional.

**Fig. 1** Cifras de deserción de los estudiantes beneficiados con apoyo de matemáticas vs los no beneficiados.



Fuente: Sistema SPADIES. Septiembre 15 de 2013. Ministerio de Educación Nacional.

- N representa a los estudiantes que no recibieron apoyo.
- Y representa a los estudiantes que recibieron apoyo.

**Fig. 2** Cifras de deserción de los estudiantes beneficiados con apoyo de habilidades comunicativas vs los no beneficiados.

- N representa a los estudiantes que no recibieron apoyo.
- Y representa a los estudiantes que recibieron apoyo.

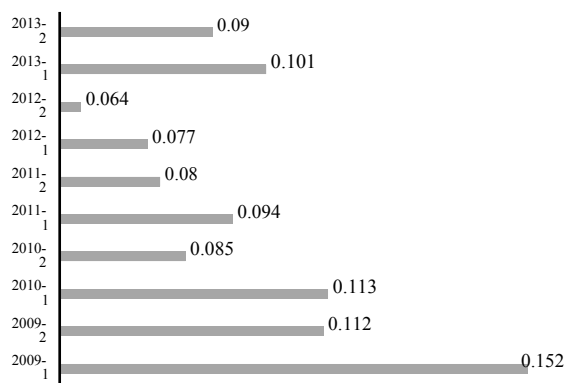
En el análisis por cifras de deserción se puede apreciar que a partir del segundo semestre de 2009 estas presentan un mejor comportamiento a pesar de ser evidente el incremento de vulnerabilidad en la comunidad estudiantil de primer grado.

Dentro de las variables que se han identificado se destacan las siguientes:

1. Existe un alto grado de vulnerabilidad en cuanto al nivel de ingreso familiar. En los últimos años se ha incrementado en un 20% el porcentaje de estudiantes cuya familia tiene un ingreso salarial bajo.
2. La caracterización determinada por puntaje de las pruebas SABER 11, se identifica vulnerabilidad en el 28.10% de los estudiantes quienes presentan un puntaje bajo.
3. Los resultados de las competencias de entrada de los estudiantes de primer ingreso en las áreas de Habilidades Comunicativas y Matemáticas refleja un alto número de estudiantes que se encuentra en un nivel inferior y bajo, lo cual constituye un alto riesgo especialmente en el área de matemáticas, el 76% puntúa en estos niveles.

4. En cuanto a variables psicosociales predominan características propias de la edad como la ausencia de hábitos regulares de estudio, deficiencia en las estrategias de elaboración del conocimiento recién adquirido, en la utilización de los recursos disponibles del aprendizaje e inestabilidad emocional.

La Fig.3 muestra las cifras de deserción en los últimos años, el comportamiento tendiente a la disminución se ha logrado mantener gracias al desarrollo de las estrategias de intervención que permiten mitigar el riesgo de los estudiantes que han ingresado en los últimos años con una mayor vulnerabilidad.



## 5. Conclusiones

El estudiante de primer ingreso presenta vulnerabilidad por una variedad de factores académicos y/o psicosociales, variables que desde una mirada comprensiva del diagnóstico se convierten en una oportunidad para que el contexto universitario amplíe el horizonte y genere propuestas de intervención a partir del reconocimiento de la diferencia.

Se hace necesario involucrar a los docentes en esta reflexión reconociendo el compromiso de los diferentes agentes que participan en el acto educativo. Las estrategias metodológicas, pedagógicas y la experiencia mediadora que se establezca entre el docente

y el estudiante facilitan la relación con el conocimiento. Es así como la figura de mediador contribuye en la adaptación y acogida del estudiante de primer ingreso. Teniendo en cuenta este aspecto las acciones de formación a formadores son vitales en el desarrollo exitoso del proceso.

En la medida que la comunidad estudiantil, docente, administrativa, directiva y padres de familia asuman un papel protagónico se logrará un mayor compromiso.

La participación de la familia en estos procesos facilita la adaptación del estudiante al contexto universitario, en este sentido se debe desarrollar una propuesta que permita conformar una Red de Padres como un canal que facilite el acercamiento al entorno del estudiante e intervenir para favorecer su adaptación e integración a la vida universitaria.

El tema de la permanencia estudiantil requiere de una reflexión permanente y de un abordaje sistémico, integral y dinámico por lo tanto la institución debe ampliar los espacios de análisis y diálogo sobre el tema para poder responder a la imperiosa necesidad de integrar al joven universitario desde esta apuesta.

Es importante para la institución recrear las estrategias para propender por acciones de acompañamiento oportunas y pertinentes. El seguimiento permite definir que la planeación y organización de procesos individuales logra favorecer la integración del estudiante en el contexto universitario. Este seguimiento se debe fortalecer desde la generación de estudios que permitan evaluar el impacto de los mismos.

## Referencias

- González R. F. (1989) *La Personalidad. Su educación y Desarrollo*. La Habana: Pueblo y Educación.

- López, M. M. (2004) *Construyendo una Escuela sin Exclusiones*. Málaga: Aljibe. 148
- Luria, A.R. (1983) *Organización Funcional del Cerebro*. Siglo XXI
- Maturana, de López S. (2003) *Construcción sociocultural de la profesionalidad docente: Estudio de casos de profesores comprometidos con un proyecto educativo. Tesis Doctoral*. España. Universidad de Valencia.
- UNAB (2012) *Proyecto Educativo Institucional*. Bucaramanga: UNAB. 22-35

## ASESORANDO A LA DISTANCIA: ESTRATEGIA TUTORAL PARA ALUMNOS MEDIANTE EL USO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA

Línea 2: Prácticas para reducir el abandono: acceso a la educación superior, integración a las instituciones e intervenciones curriculares.

MORENO ALMAZÁN, Omar

Psicología SUAED UNAM Iztacala - México

e-mail: omar.suaed@gmail.com

**Resumen.** Dentro de los planes que ha impulsado la Rectoría de la UNAM, se encuentra el Programa Institucional de Tutorías que tiene la misión de evitar la deserción y aumentar los índices de incorporación, permanencia, aprobación y egreso en las distintas carreras. Cada facultad ha generado estrategias específicas para el desarrollo de este plan, los cuales comienzan a evaluarse. En el caso particular se presenta la estrategia empleada en la carrera de psicología del sistema de universidad a distancia, en donde los alumnos radican en diferentes estados de la República e incluso en el extranjero, lo cual vuelve prácticamente imposible poder establecer una comunicación presencial con ellos. En virtud a ello, se implementó un programa de tutoría basado en la comunicación y en la enseñanza a través de sistemas tecnológicos como las aulas virtuales, las videollamadas y los medios de comunicación asincrónica. Dicho plan contempló rubros como: Seguimiento académico (aumento de permanencia y disminución de abandono escolar), Seguimiento tecnológico-administrativo (Uso de medios virtuales y atención en procedimientos administrativos); Dificultades Personales (factores de riesgo en cuanto a su salud física o psicológica) y Dotación de estrategias y recursos (Canalización a instancias o dosificación de recursos estratégicos y materiales). Este programa incluyó hasta junio de 2013 la participación de 84 académicos, 62 alumnos de servicio social y atendió a 956 alumnos de reciente ingreso a la licenciatura en psicología, distribuidos en al menos 28 entidades. Destaca entre los resultados dos condiciones básicas: por un lado la identificación de los principales problemas que aquejan a los alumnos inmersos en sistemas de educación a distancia (e-learning) los cuales cuentan con perfiles distintos a los alumnos de sistemas tradicionales – presenciales; por otra parte se contó con la integración de canales de atención y uso de recursos tanto internos a la UNAM como externos, con el fin de posibilitar el acercamiento de nuestro plantel a sus propios alumnos. En términos de aprobación hubo un leve incremento aunque de la respuesta de los alumnos tutorados hubo algunas ausencias considerables. Es importante resaltar que este plan se generó en conjunto con diferentes apoyos tanto institucionales como personales, pero que además el alumnado no está tan acostumbrado a recibir esta clase de apoyos adicionales, lo cual nos induce a reflexionar en torno a dos condiciones: hacia donde dirigir los esfuerzos que la UNAM brinda y al cambio continuo del rol de los administradores, directivos y docentes hacia los alumnos.

**Descriptorios o Palabras Clave:** Educación superior, Educación a distancia, tutoría, atención a rezago, psicología

## 1 Instrucciones

En el marco del Plan de Desarrollo Institucional 2011-2015 del Rector de la UNAM, el Dr. José Narro, se generó el Sistema Institucional de Tutoría que ha tenido la finalidad de atender los problemas de bajo rendimiento escolar, rezago, abandono, deserción y entonces favorecer el desarrollo integral de los estudiantes de bachillerato y licenciatura a través de acciones articuladas que impacten positivamente en la permanencia, el rendimiento y el egreso. Este sistema se articula en acciones específicas que cada Facultad y Escuela implementarían a través de sus Programas de Acción Tutorial (PAT), en donde se conjuntan programas y servicios de atención a los estudiantes, formando un todo unitario y complejo, orientado al logro de su formación integral. (Véase Plan de Desarrollo Institucional 2011-2015)

A partir de la encomienda del Rector, cada Facultad se dio a la tarea de implementar un programa de acción (PAT) que le permitiera atender los problemas más relevantes de su población y que podrían situarlos en una condición de riesgo escolar. Esta encomienda consideró también a los sistemas de educación abierta y a distancia, teniendo ya una tradicional diferencia con respecto a los sistemas presenciales pero que suelen crear consecuencias comunes.

### 1.1 Preliminares.

En México existe ya una tradición en el desarrollo de programas de Tutoría, como es el caso de los programas aplicados en instituciones como el ITESM o el IPN desde 1999. En el caso de la UNAM se han desarrollado programas particulares de tutoría, como los relacionados a la formación académica, implementados por el Sistema de Universidad Abierta (SUA) a finales de los 70's; los programas de Tutoría de la Facultad de Ingeniería (1987), los Programas de Apoyo a la Excelencia Académica (PAEA) o el sistema de Tutorías del Programa Nacional de Becas (PRONABES) en el 2002 o

BÉCALOS, en donde se establece que los alumnos beneficiados por estos recursos, tengan a un tutor.

Sin embargo, la forma en la que se ha entendido el concepto de "tutor" ha variado al paso de las acciones y de la experiencia misma. En su forma más simple, podríamos hallar que un Tutor es un guía, orientador o incluso protector. Para autores como Rodríguez (2004), la tutoría implica una acción de intervención formativa destinada al seguimiento académico de los estudiantes, desarrollada por profesores como parte de su ejercicio docente; si bien con el apoyo, coordinación y recursos técnicos, facilitados por el resto de los actores del centro educativo.

Por otra parte se tienen conceptos que amplían esta función, como es el que ofrece Batanaz (1996) quien señala que se trata de una acción que debe dirigirse a la totalidad del sujeto como persona integral y no solo a su proceso de aprendizaje; que debe contener diversos procesos y no es exclusivo de un desarrollo en el aula y que va en función a las tareas orientadas a los alumnos como a la mejora del centro educativo.

Pero la tutoría no se queda solo como una acción propiamente de los docentes. A partir de aportaciones como la que brinda la misma UNESCO (1998) o la International Association of Universities (1998); se habla de la implementación de la Tutoría de Pares, la cual considera algunos rubros adicionales:

- Implica la formación integral que equilibre conocimientos, habilidades, valores y que proporcione una sólida formación general.
- Favorece el aprendizaje permanente y el desarrollo autónomo del estudiante.
- Esta centrado en el aprendizaje y comprometido con el estudiante, facilitando la noción cognoscitiva de "aprender a aprender"



Los antecedentes que respaldan la modalidad de tutoría de pares se sitúan en concebirlos como “monitores”, “condiscípulos”, “ayudantes” o “aemulus” y en los cuales en la mayor parte de los casos se trata de estudiantes más antiguos (sin importar si son de la misma edad o incluso varía) que ayudan a otros estudiantes en su aprendizaje o inserción a la casa de estudios, con el apoyo de un profesor. (Rubio, 2009)

Otra preliminar importante es situar que la Tutoría en un sistema de educación basado en el e-learning, también cuenta con sus particularidades. En este sentido, se puede decir que la acción tutorial desarrollada a través de tecnologías de la informática y comunicación, tiene algunas variantes que han sido ampliamente discutidas. Básicamente existe la propuesta de que el tutor en línea, además de las competencias básicas señaladas, debe cubrir competencias en el uso de tecnologías educativas, en un carácter reflexivo; competencias comunicativas, competencias metodológicas y participativas (Fainholc, 2005), lo cual se desarrolla con los mismos apoyos institucionales pero a través del uso de TIC's

Con base a este breve recuento, es como se han integrado los roles de la tutoría en un solo programa a fin de atender los problemas que ha registrado la comunidad estudiantil.

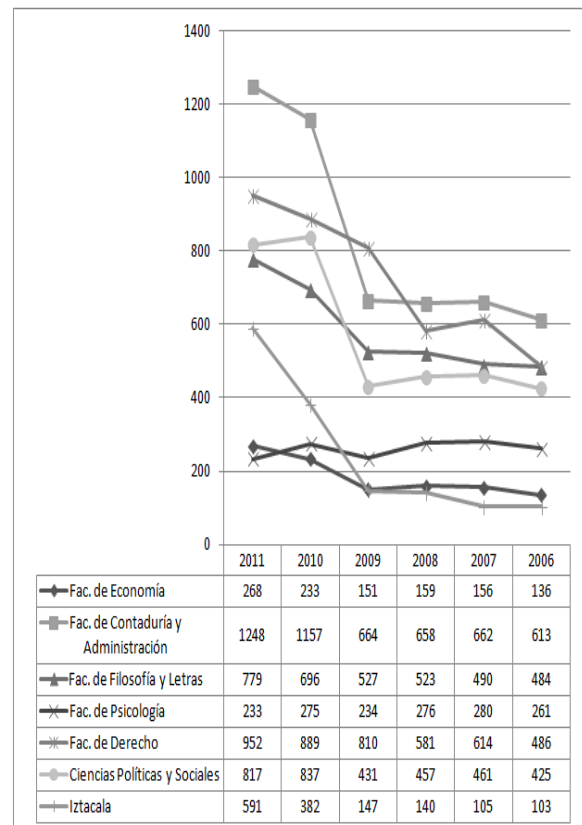
### 1.2 Problemas.

Partiendo de la noción de que el sistema de universidad abierta y educación a distancia (SUAED) de la UNAM ha tenido un importante incremento, pero que sus resultados de permanencia y egreso han sido poco alentadores para quienes comienzan a conocer estas formas de acción.

Haciendo un análisis de las principales tendencias que existían en las carreras de educación a distancia de la UNAM, se tienen algunos indicadores que nos brindan información general del desarrollo de las mismas.

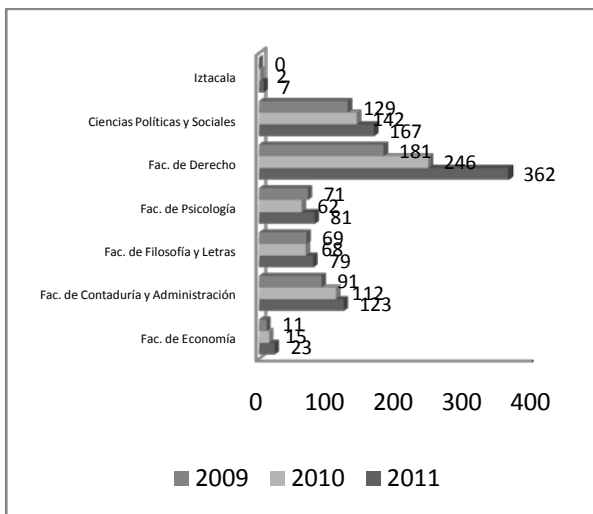
En los niveles de crecimiento de matrícula anual, las carreras de educación a distancia han tenido un impacto considerable en función a su cobertura (véase gráfica 1) ya que sus tendencias de crecimiento han ido en aumento

Fig.1. Índice de ingreso de matrícula en las carreras a distancia de la UNAM



Sin embargo, su egreso es deficiente a simple vista (véase figura 2) ya que las condiciones en las cuales se están desarrollando los mecanismos que agilicen los procedimientos factibles para que los alumnos que se encuentran en la distancia, puedan ser funcionales y tengan un impacto óptimo pero que no se han desarrollado con plenitud.

Fig. 2. Índice de egreso en las carreras del SUAED en la UNAM



Con base a estas tendencias, es posible en una primera impresión señalar que los sistemas en educación a distancia no cuentan con garantías formativas ni con indicadores óptimos, pudiéndose creer que dichos sistemas no funcionan para el caso de nuestro país.

Siendo esta la tendencia, se establecen algunos cuestionamientos que nos permitieron plantear sobre la necesidad de mantener un sistema con tales indicadores, que incluso han tenido un impacto negativo en las actuales administraciones. Y sin embargo, la creciente demanda sigue generando apertura de los sistemas a distancia, tal es el caso de que la convocatoria actual (septiembre de 2013) abre la disponibilidad de más de 500 lugares para su nuevo ingreso.

### 1. Plan de Acción Tutorial en el SUAED Psicología.

Al momento de que el SUAED ingresó al Plan de Acción Tutorial (PAT) se generó un programa que convocara a todos los docentes interesados, a los alumnos prestadores de servicio social y a los egresados. Su respuesta fue suficiente para tener un conjunto de 84 académicos y 62 tutores pares. El programa se dirigió a los alumnos de nuevo ingreso, pero la invitación también se extendió a los alumnos de los demás semestres interesados en tener un Tutor Asignado.

Cada uno de los tutores recibió la propuesta de arropar a alumnos en función a sus posibilidades de tiempo y recursos; teniendo en promedio 7 alumnos por Tutor Asignado, habiendo tutores que tenían desde 3 alumnos y hasta 30 alumnos asignados.

La dinámica del trabajo se estableció en tres modalidades:

- **Tutoría Individual:** Que consiste en la acción de entrevista y asesoría presencial dentro de las instalaciones de la Facultad, a nivel personal solo el tutor y el alumno.
- **Tutoría Grupal:** Similar a la anterior, solo que en conjunto con el grupo de alumnos asignados para cada tutor.
- **Tutoría en Línea:** Que es en sí la inclusión de las dos formas anteriores, pero donde la presencialidad no es requisito y se realiza mediante sistemas basados en tecnologías de comunicación. Fue la forma de tutoría de mayor uso.

Con base a la formación de este nuevo grupo académico, se estableció un cuerpo colegiado denominado Consejo de Tutores Asignados del SUAED en el cual se brindó la información básica de su nueva función, su misión y las instrucciones para su desarrollo, además de que exponían sus dudas y comentarios.

El PAT del SUAED incluyó tres líneas de acción básica:

1. **Seguimiento académico:** El objetivo principal fue incidir para reducir la deserción o abandono, atender las problemáticas resultante de la relación del alumno con sus profesores, con sus recursos o con su currículo. Se partía desde la identificación de variables

relacionadas con tales problemáticas y la generación de propuestas de acción.

2. Seguimiento Tecnológico –  
 Administrativo: La meta fue facilitar, orientar y guiar en el desarrollo de cada uno de los trámites administrativos que se realizan en línea. Esta encomienda tiene un peso particular en virtud de que los alumnos (de manera semejante a los presenciales) deben realizar todos los procedimientos desde su ingreso y hasta su egreso, en una forma idéntica. Incluyó además el monitoreo de problemas que los alumnos enfrentaba en el uso de su plataforma virtual.
3. Dificultades Personales: La tutoría encomendada iba más allá del marco institucional, en el hecho de que se tiene la misión de localizar variables que pongan en riesgo el desarrollo profesional de los alumnos. Con ello se generó también la misión de localizar problemas personales de los alumnos, que aumentaran la posibilidad de una deserción, abandono o bajo rendimiento; tanto a nivel de salud física, psicológica o pedagógica. Incluyó además la difusión de actividades propias para su desarrollo personal.

El PAT mantiene una lógica de trabajo que se sitúa en realizar una sesión al inicio del semestre, posteriormente al menos una cada mes y una más al cierre del semestre; dejando a los alumnos la posibilidad de asistir con su tutor asignado en el momento que lo consideren necesario. En todos los casos se tiene un expediente del alumno en donde se

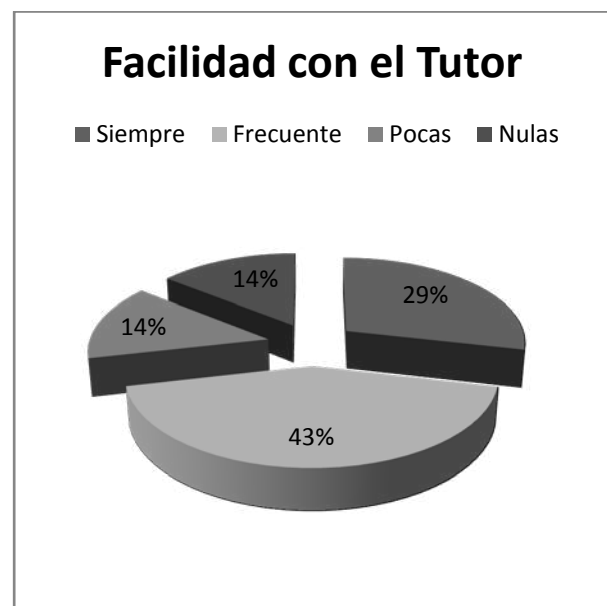
localizan los principales elementos resultantes de la tutoría.

## 2. Principales resultados.

Se hizo un análisis descriptivo con una muestra conformada con 98 casos, seleccionados con una muestra no probabilística, de los alumnos que fueron beneficiados con el PAT del SUAED Psicología. En primera instancia se tienen datos del desarrollo y su accesibilidad.

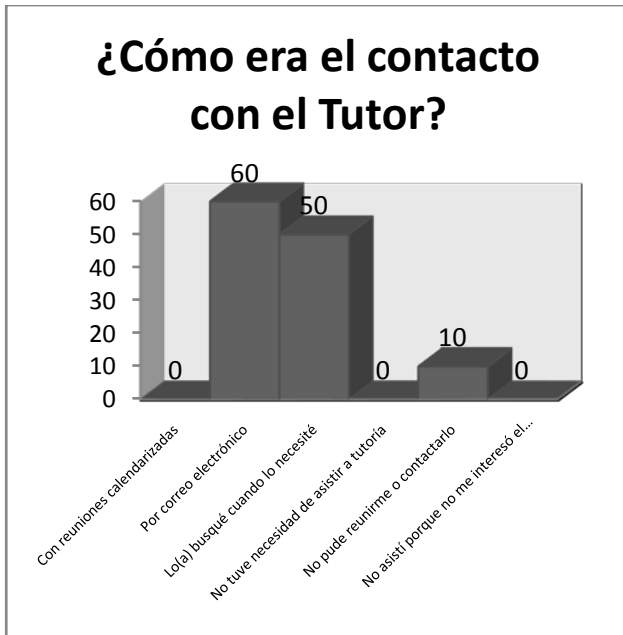
Es posible observar que el acceso que los alumnos tuvieron a su Tutor Asignado ha sido favorable en virtud de que la mayor parte de la población estudiantil tuvo acceso a su tutor. Como es posible observar en la gráfica 3, la facilidad que los alumnos percibieron para contactar a su Tutor Asignado, muestra una proporción mayor con respecto a los que no pudieron contactarlos.

Fig. 3. Percepción de la facilidad de contacto con el tutor



A su vez, se hizo el análisis sobre los procedimientos por los cuales se realizó la tutoría. Teniendo los datos que se muestra en la gráfica 4:

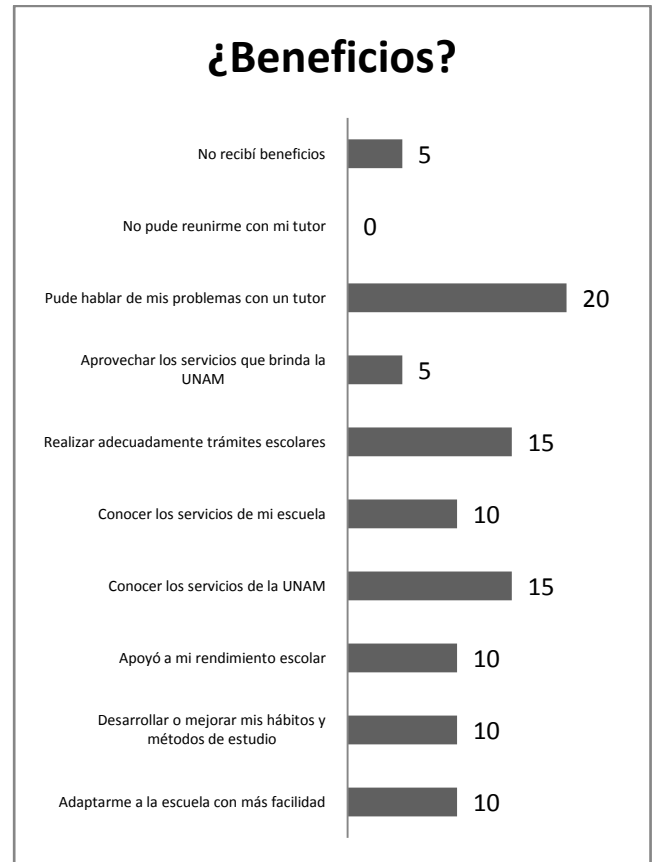
Fig. 4. Percepción de los mecanismos de acción de la tutoría.



Es evidente que el principal medio de contacto fue por correo electrónico, lo cual limitó la comunicación a un nivel no presencial y asincrónico (60%); sin embargo la mitad de la población reporta que buscó a su tutor ante situaciones específicas. Aquí un 10% de la población estudiantil refiere que no pudo reunirse con su tutor, lo cual es un problema que, aunque mínimo, representa un índice importante en la población total.

Otro indicador que se utilizó fue el de averiguar cuáles han sido los principales beneficios que los alumnos perciben que han recibido del PAT. La gráfica 5 enmarca los principales beneficios que se han percibido.

Fig. 5. Reporte de los principales beneficios percibidos del PAT en el SUAED Psicología



Es posible observar que los alumnos reciben como principales beneficios el poder exponer ante un tutor, los problemas que más recaen en sus condiciones personales. Vale decir que dentro del PAT se tienen procedimientos para brindar atención médica, psicológica, de especialidades y pedagógica. El PAT atendió los principales problemas:

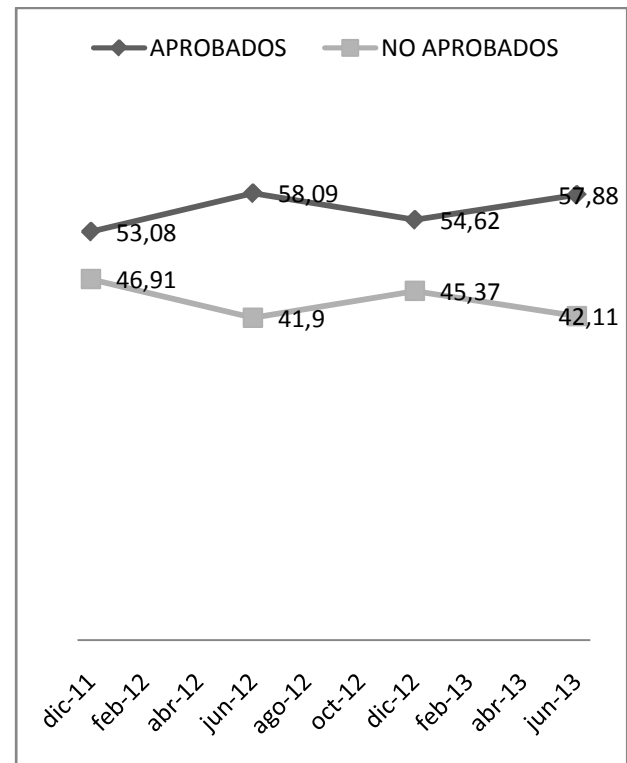
Tabla 1. Indicadores de los principales problemas reportados en el PAT SUAED Psicología.

	Ranking promedio				
	1	2	3	4	
Problemas personales			■		3.0
Dificultades de aprendizaje			■		3.0
Problemas familiares		■			2.0
Dificultades económicas	■				1.0
Actitud del profesor	■				1.0
Falta de orientación educativa		■			2.0
Manera de enseñar del profesor	■				1.0
Complejidad del contenido			■		3.0
Dificultades para conseguir materiales de estudio		■			2.0
Otra:		■			2.0

Los cuales fueron localizados por los tutores asignados y, ante condiciones que ameritaban una atención, eran canalizados a instancias de la UNAM correspondientes al apoyo y atención de tales problemas.

Referente al índice de aprobación y reprobación, los principales efectos se ven visualizados en la siguiente gráfica:

Fig. 6. Índice de aprobación y reprobación del SUAED Psicología en sus últimos dos años.



Es posible observar que la implementación del programa podría tener una incidencia en este aumento de indicadores de aprobación; aunque es necesario resaltar que las variables que puedan estar relacionadas con este proceso pueden deberse también a otros factores y que el programa en sí mismo no ha tenido el tiempo suficiente para determinar su impacto directo en estos índices.

### Conclusiones

La implementación del PAT dentro de un sistema como es el SUAED, en donde los alumnos no cuentan con la posibilidad ni con la obligación de asistir presencialmente a su facultad, resulta un apoyo importante.

Mucha de la connotación de este programa adquiere en los alumnos una posibilidad de acercamiento con su facultad. Es de por sí claro que muchas veces se tiene la tendencia de que lo virtual no genera un impacto tan determinante y significativo como lo presencial; sin embargo, es claro que su presencia naciente en los sistemas educativos mexicanos.

Particularmente es claro que esta clase de programas pueden brindar a los alumnos los beneficios para un desarrollo óptimo, más aún con las carreras que, como el SUAED, están en la virtualidad; en donde las tendencias mundiales marcan que tienen un alto índice de deserción, pero quienes se quedan, se convierten en alumnos autodidactas y autosuficientes, que pueden tener un amplio margen de habilidades y competencias propias para la solución de problemas socialmente relevantes.

### Referencias Bibliográficas

Batanaz, L. (1996). Investigación y diagnóstico en la educación: Una perspectiva psicopedagógica. Málaga, Aljibe.

Fainholc, B. (2005). La lectura crítica en internet: Análisis y utilización de los recursos tecnológicos en la educación. Homo Sapiens, Rosario

Narro, R. J. (2011). Programa de Trabajo para la UNAM 2011-2015. Recuperado el 27 de septiembre de 2013 de [http://www.juntadegobierno.unam.mx/pdf/rector/J\\_NARRO/PLAN\\_DE\\_TRABAJO.pdf](http://www.juntadegobierno.unam.mx/pdf/rector/J_NARRO/PLAN_DE_TRABAJO.pdf)

Rodríguez, E. (2004). Manual de Tutoría Universitaria. Recursos para la acción. Barcelona, España: Octaedro/ICSE

Rubio, R. P. (2009). La tutoría entre pares como apoyo al proceso de aprendizaje de los estudiantes de primer ingreso: ¿Aprendizaje mutuo? Memorias del X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Consejo Mexicano de Investigación Educativa

UNESCO (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción, UNESCO, París.

## PROGRAMA DE APOYO AL PRIMER INGRESO EN LA FACULTAD DE QUÍMICA, UNAM

**Línea Temática:** Prácticas para reducir el abandono: acceso a la educación superior, integración a las instituciones e intervenciones curriculares.

González Cruz Javier

Facultad de Química/UNAM - MÉXICO

e-mail: javier09@unam.mx

**Resumen.** Entendemos el abandono como una decisión que toma el alumno que le lleva a no inscribirse más en la Facultad y, por tanto, a dejar inconclusos sus estudios. Tradicionalmente esta decisión se presenta en mayor medida durante el primer año de la carrera. Abandonar la escuela es una decisión que se configura a partir de diversas ideas, situaciones y experiencias, entre otras: a) La experiencia particular en el dominio de contenido de las asignaturas que se cursan, involucrando el manejo conceptual, técnico, práctico y las nociones de dificultad, velocidad e intensidad de estudio; b) La situación económica personal y/o familiar que se refleja en la capacidad de adquirir los materiales y medios para el estudio, así como transportación, alimentos y otros productos de consumo; c) Las características de la personalidad del alumno, con sus estilos de aprendizaje, manejo de la atención, interés, tolerancia a la frustración, perseverancia, recursos personales para afrontar situaciones adversas, valoración del acontecer cotidiano; d) Relaciones e influencia social; es decir, demandas y posturas implícitas o explícitas de personas significativas, pertenencia a grupos, tendencias o modas, posicionamiento sociopolítico, cambio de estado civil; e) Situación de salud, presencia de enfermedades crónicas, accidentes, embarazo, etcétera. La decisión de abandonar la escuela; por tanto, es producto de una combinación compleja de variables que determina el acto de abandono. En esta ponencia se presenta el programa que se ha empleado en la Facultad de Química de la UNAM, en el primer semestre de las carreras y sus interesantes resultados en cuanto a disminución del rezago y el abandono de los estudios, en alumnos de primer ingreso, en los últimos ocho años.

**Descriptores o Palabras Clave:** Abandono, Rezago, Programa de Apoyo al Primer Ingreso.

### Introducción

El presente trabajo se enfoca en la exposición y análisis de algunas reflexiones y cifras en torno a lo que ocurre en el primer semestre de las carreras de la Facultad de Química destacando, sobre todo, los fenómenos de abandono y rendimiento escolar y su relación con el desarrollo de estrategias de atención y apoyo a los alumnos.

El período de ingreso ha sido particularmente importante en la Facultad durante décadas, ya que se considera una etapa crítica para que los estudiantes se adapten y logren tener una trayectoria adecuada al cursar sus estudios de grado.

En esta etapa tradicionalmente se presentan altos índices de reprobación que, por supuesto, dejan secuelas de insatisfacción, frustración y malestar en los alumnos que lo

viven. No es casualidad que muchos de ellos desistan, redefinan sus proyectos y abandonen.

Ante esto es importante preguntarse, entre otras cosas, cuál es el papel que la institución tiene para propiciar estos fenómenos y de qué manera puede prevenirlos o remediarlos. En los siguientes apartados trataremos de responder a estas interrogantes.

### **1. Abandono y rezago en la Facultad de Química de la UNAM**

En junio de 2013, el Dr. Jorge Vázquez Ramos, Director de la Facultad de Química, presentaba su informe anual ante la comunidad de la Facultad. En esa ocasión afirmaba:

“Los subprogramas mencionados también propiciaron que, al pasar del primero al segundo semestres, la deserción sólo haya sido del 2% para la Generación 2013. En general, la Facultad ha logrado mejorar la permanencia de los alumnos en sus estudios, tal como lo demuestra el hecho de que, después de cursar cinco semestres completos, el 87% de la Generación 2011 se inscribió en enero por sexto semestre consecutivo. Ello implica que, después de 2.5 años, la deserción acumulada de esta generación sólo fue del 13%.”

“Respecto del egreso, entendido como el porcentaje de alumnos que logra cubrir el 100% de créditos de su carrera, éste ha aumentado ligera pero significativamente, en comparación con las generaciones adscritas a los anteriores Planes de Estudio. En nueve semestres, las cifras para los planes vigentes fluctúan entre el 10 y 14% contra el 7 y 11% de los anteriores, aun cuando antes el número de estudiantes era notablemente menor. De la misma manera, el egreso acumulado a 11 semestres muestra esa mejoría, siendo del 34 a 42% para los planes actuales contra el 29 a 33% que se apreciaba en los anteriores.”

Considerando el entorno y la historia propia de la Facultad de Química las cifras presentadas por el Dr. Vázquez adquieren un significado especial, pues hablan de una mejoría notoria en los indicadores de eficiencia institucional. Tener, por ejemplo, un 13% de abandono después de cinco semestres cursados en la Facultad es todo un logro para la institución, ya que hace tiempo esa cifra o más se alcanzaba tan sólo en el primer semestre de la carrera.

De igual manera históricamente las asignaturas de primer semestre: Química, Física y Matemáticas, sobre todo las dos últimas, han alcanzado índices de reprobación muy altos, que en ocasiones rebasan el 50%. Esto hace que en muchos casos se perciban como sumamente difíciles y complejas, constituyéndose en verdaderos cuellos de botella que entorpecen el acceso a otras materias, la continuación de los estudios y el avance regular.

El nivel de exigencia de los docentes, la alta concentración de contenido de las asignaturas, la velocidad e intensidad en el manejo de los temas, así como los estilos de enseñanza y de aprendizaje, se conjugan y producen resultados que a la institución preocupan y a los alumnos les pueden llevar a tomar la decisión de abandonar.

Ante este panorama, en las últimas dos décadas se generaron diversas iniciativas y estrategias con resultados variados, cuantitativos y cualitativos; por ejemplo, se implementaron actividades curriculares y extracurriculares, con proyectos innovadores en su momento, para atender las deficiencias académicas del alumno al ingreso o brindarle una mejor orientación en la construcción de su proyecto educativo. (Laboratorio de Ciencia Básica, Química General, Asesorías en materias de alta reprobación, Clases de resolución de problemas, Talleres de desarrollo personal, Talleres de matemática básica, etcétera).



Se han probado también modalidades diferenciadas de atención a los jóvenes, de acuerdo con las capacidades mostradas en los exámenes de diagnóstico (Programa de Alta Exigencia Académica, PAEA, Subprograma de Atención Diferenciada al Primer Ingreso, SADAPI).

Con los esfuerzos de la comunidad que intervino en la formulación y aplicación de los programas, se alcanzaron algunos resultados cualitativos. Sobre todo en el reforzamiento del gusto por el estudio de una carrera de química y en el fortalecimiento de los conocimientos básicos de los alumnos. Sin embargo, no se tienen registros de variaciones significativas en los índices de avance escolar o en la disminución del abandono.

Por lo anterior adquiere un significado especial lo informado por el Dr. Vázquez, en el sentido de una mejoría de los indicadores estadísticos que, por supuesto, se acompañan de otras vivencias y realidades percibidas por los jóvenes que ingresan a la institución.

## **2. Programa de Apoyo al primer Ingreso de la Facultad de Química de la UNAM.**

Ante el cambio de planes y programas de estudio que dio inicio hace 8 años, con la generación 2006, se integró el actual Programa de Apoyo al Primer Ingreso, con la intención de ayudar a los alumnos en su adaptación al ritmo propio de los estudios de nivel universitario, en general, y de las carreras científicas, en particular. Un programa que se conecta con una serie de posibilidades institucionales para favorecer la formación de los alumnos y busca mejorar los niveles de eficiencia académica, sin descuidar el desarrollo del amplio potencial de los jóvenes.

El programa está constituido por los siguientes subprogramas:

- *Tutorías para Alumnos de Primer Ingreso*
- *Asesorías Académicas para los Primeros Semestres*
- *Curso-Taller de Matemáticas para Alumnos de Primer Ingreso*
- *Cursos Intersemestrales Preparatorios para Examen Extraordinario*
- *Becas para estudiantes*

### *2.1 Subprograma de Tutorías.*

Con este Subprograma se pretende que el estudiante, durante el primer año, tenga el apoyo de un académico, quien le escucha, le brinda información de calidad y le orienta para que logre una mejor adaptación a la Facultad y asuma, en menor tiempo, la actitud de compromiso y responsabilidad que su formación profesional requiere.

El objetivo de la tutoría consiste en brindar apoyo para la pronta adaptación del estudiante, contribuir a su motivación y fomentar una actitud favorable ante sus estudios.

El subprograma dura el primer año de la carrera. En este periodo se deben realizar al menos cuatro sesiones de tutoría personalizada por semestre.

En la primera entrevista el tutor y el tutorado se conocen, analizan el objetivo del subprograma, acuerdan las fechas para las reuniones, establecen metas académicas y personales a alcanzar e intercambian ideas sobre cómo alcanzarlas.

En las siguientes sesiones se realiza el seguimiento de las metas y atienden las demandas y comentarios específicos de los estudiantes, orientándolos directamente o canalizándolos a las instancias pertinentes.

En la semana previa a las inscripciones a segundo y tercer semestres, el tutor brinda al joven orientación relacionada con este proceso.

Si así lo requieren, bajo acuerdo entre tutor y tutorado, la tutoría se puede realizar o complementar por medios electrónicos.

A fin de evaluar el programa, el tutor informa sobre el cumplimiento de sus tutorados cada semestre. Se considera que el estudiante cumplió si asistió a un mínimo de cuatro citas por semestre o si, a criterio del tutor, esto se cubrió o complementó usando medios electrónicos en acuerdo con el joven.

El estudiante evalúa el desempeño de su tutor y el alcance de los objetivos de la tutoría, asignando una calificación del 0 al 10 a preguntas específicas elaboradas con este fin. Esto lo realiza en línea. También escribe un comentario abierto sobre el valor que la tutoría tuvo para él. Esta información se hace del conocimiento del tutor, guardando la confidencialidad de los alumnos, lo que ayuda a valorar y reactivar la función cumplida.

Las actividades de tutoría implican cualidades específicas de los tutores y los alumnos, incluyendo saber escuchar, expresarse claramente, tener disposición para establecer el diálogo y respetar las citas acordadas.

En los últimos años este subprograma ha contado con alrededor de 280 tutores que atienden a cerca de 2000 alumnos de primer ingreso y becarios.

Es importante resaltar que debido al tipo de problemas que los jóvenes exponen a sus tutores, fue necesario brindar un servicio de apoyo psicológico para atender a aquellos alumnos, e incluso tutores, que lo requieren. Esta atención especializada ha tenido importantes resultados cuantitativos y cualitativos durante los últimos cinco años. La información respectiva se presenta en el apartado de resultados.

## 2.2 Subprograma de Asesorías Académicas

Las asesorías académicas están dirigidas a promover la continuidad del aprendizaje, entendida esta como la superación de obstáculos cognoscitivos que se pueden presentar en el transcurso de las clases, y la

realización de tareas, ejercicios o problemas. Con esto el profesor asesor ayuda a que el alumno adquiera el nivel de conocimientos necesario para comprender los contenidos de las asignaturas e incrementar sus posibilidades de aprobarlas.

Este apoyo se brinda específicamente en las asignaturas de los primeros semestres (de las áreas de Matemáticas, Física y Química). Por el momento no se tiene registro del número aproximado de alumnos beneficiados con las asesorías ni su impacto en la aprobación. Sin embargo, es cierto que se logran avances importantes en el aprendizaje cuando asesor y asesorado logran conectar necesidades e intereses en esta actividad, logrando que los alumnos adquieran los conocimientos relacionados con sus cursos en el momento que lo necesitan; es decir, cuando advierte confusiones conceptuales o tiene dificultades para resolver problemas o tareas de sus cursos.

Las asesorías académicas, al igual que los demás subprogramas, son opcionales y los interesados asisten a cubículos destinados a ese fin en horarios entre las 11 y 15 horas, de lunes a viernes. En dicho lugar se encuentran profesores de Álgebra Superior, Cálculo I, Química General I y Física I (para primer semestre), quienes atienden a los alumnos que se presentan.

## 2.3 Curso-Taller de Matemáticas Básicas

El objetivo primordial de este curso consiste en favorecer el óptimo desempeño de las competencias matemáticas para lograr buen desempeño académico y evitar atrasos en esta disciplina esencial.

La experiencia de los docentes ante grupo y diversos análisis efectuados en la Facultad demuestran que un número considerable de alumnos de primer ingreso presentan deficiencias en el dominio de la matemática que debieron adquirir en el ciclo escolar previo.

En atención a esto, se formuló este curso a fin de abrir una oportunidad para que los jóvenes encuentren la manera de superar sus deficiencias.

El Curso-Taller es optativo para los estudiantes de primer ingreso y se imparte en distintos horarios a razón de cinco horas por semana. Los profesores que participan en él son seleccionados por el Departamento de Matemáticas de la Facultad. En los últimos ciclos escolares han abarcado a un tercio de la población de nuevo ingreso.

#### 2.4 Cursos Intersemestrales

Estos cursos tienen como propósito la regularización de los estudiantes que reprueban en el primer semestre una sola asignatura, para que puedan avanzar en su carrera tal y como lo señala el plan de estudios.

Como ya se mencionaba en un apartado anterior, diversas asignaturas de los dos primeros semestres presentan altos índices de reprobación. Buscando la regularidad de los alumnos, la Facultad estableció un programa consistente en la impartición de cursos intensivos de esas materias, los cuales finalizan con la aplicación de un Examen Extraordinario curricular.

La eventual aprobación de estos cursos se refleja en la recuperación de la regularidad o en un menor rezago académico, dependiendo de la cantidad de materias que se hayan aprobado en los cursos semestrales previos.

Los cursos tienen una duración de 10 días, a razón de cuatro horas efectivas diarias. La evaluación se realiza mediante la aplicación de un examen –diseñado en forma colegiada por los profesores de la asignatura– equivalente a un examen extraordinario.

Una calificación aprobatoria permite al alumno inscribirse a la asignatura siguiente, durante el periodo de reinscripciones o de altas, a condición de que exista el cupo correspondiente en los grupos de su elección.

El mantenimiento de la regularidad también ayuda a los estudiantes a renovar una beca, ya que es requisito de esos programas mantener un promedio y el avance regular en los estudios.

#### 2.5 Becas

La demanda por las carreras universitarias ha crecido notablemente en México, durante las últimas cuatro décadas. Numerosos jóvenes se incorporan a ellas motivados por la aspiración de mejorar su situación de vida, por la expectativa del desarrollo personal y también por el placer de estudiar.

Sin embargo, una cantidad importante abandona los estudios por situaciones diversas, tales como la escasez de recursos económicos, enfermedades serias, incidentes familiares o desmotivación, entre otras.

Ante esta situación, la UNAM dispone de diversos mecanismos de apoyo para una fracción de los estudiantes de licenciatura, destacando dos importantes iniciativas: El Programa Nacional de Becas para la Educación Superior (PRONABES), sustentado con fondos del Gobierno Federal y de la Fundación UNAM, y el Programa de Alta Exigencia Académica (PAEA), coordinado por la Dirección General de Orientación y Servicios Educativos de la Universidad. Ambos están dirigidos a alumnos que requieren este tipo de apoyo para lograr sus metas académicas y concluir sus estudios en los tiempos establecidos.

PRONABES, la beca es por un año, con posibilidades de renovarse cada vez. Consiste en 12 apoyos mensuales cuyo monto es variable, según el ciclo escolar en que el estudiante se encuentre inscrito.

PAEA, esta beca la pueden solicitar los estudiantes desde el primer semestre si concluyeron su bachillerato con promedio de 8.5 o superior.

Finalmente, las diversas modalidades de *Becas internas* (Alimentarias y Profesores pro-alumnos) que ofrece la Facultad, tienen la

finalidad de contribuir a la permanencia y al egreso de los estudiantes, así como favorecer el desarrollo de competencias en distintas áreas.

El *Programa de Apoyo al Primer Ingreso* es una herramienta que facilita la incorporación de los alumnos al muy exigente nivel de estudios de la Facultad de Química. Sin embargo, es evidente que ningún programa de es capaz de suplir el compromiso, la dedicación y el esfuerzo continuo que cada alumno debe desarrollar durante su formación.

### 3. Resultados.

Diversos autores han identificado variables causales, y han puesto el acento en que el abandono y el rezago son producto de relaciones complejas entre varias de esas variables. Algunas de las más citadas son: el conocimiento previo, las capacidades de estudio y la condición económica de los alumnos. Otros destacan también factores como: las prácticas docentes del primer ingreso y el compromiso de la institución con los alumnos.

En la Facultad de Química entendemos el abandono como una decisión que toma el alumno para no inscribirse más en la Facultad. En vista de que este trabajo se centra en el abandono y el rendimiento escolar que se presentan en el primer semestre de estudio, tomaremos el abandono a partir de la resta entre la inscripción al primer semestre y la inscripción a segundo semestre.

En términos fenomenológicos, se considera que abandonar la escuela es una decisión que se configura a partir de diversas ideas, situaciones y experiencias, entre otras: a) La experiencia particular en el dominio de contenido de las asignaturas que se cursan, involucrando el manejo conceptual, técnico, práctico y las nociones de dificultad, velocidad e intensidad de estudio; b) La situación económica personal y/o familiar que se refleja en la capacidad para adquirir los materiales y medios para el estudio, así como

transportación, alimentos y otros productos de consumo; c) Las características de la personalidad del alumno, con sus estilos de aprendizaje, manejo de la atención, interés, tolerancia a la frustración, perseverancia, recursos personales para afrontar situaciones adversas, valoración del acontecer cotidiano; d) Relaciones e influencia social; es decir, demandas y posturas implícitas o explícitas de personas significativas, pertenencia a grupos, tendencias o modas, posicionamiento sociopolítico, cambio de estado civil; e) Situación de salud, presencia de enfermedades crónicas, accidentes, embarazo, etcétera.

Por el momento no contamos con un registro de entrevistas que nos permitan conocer a profundidad casos específicos de abandono y establecer los factores que los causaron; pero, a nivel de hipótesis cabe suponer que suele presentarse como un complejo que asocia varias de las variables aquí descritas.

*Tabla 1:* PORCENTAJE DE ABANDONO PRIMER INGRESO 2000-2013 FACULTAD DE QUÍMICA, UNAM

Gen.	Insc. 1er semestre	Insc. 2o semestre	% abandono
2000	839	663	21
2001	815	735	10
2002	828	753	9
2003	904	835	7.6
2004	860	807	6.2
2005	943	892	5.5
2006	1045	985	5.7
2007	1079	1039	3.7
2008	1141	1102	3.4
2009	1190	1160	2.5
2010	1223	1199	2
2011	1241	1195	3.7
2012	1340	1301	2.9
2013	1328	1292	2.7

En términos cuantitativos, en la *tabla 1* se presenta una estadística del abandono en el período 2000-2013. En blanco se exponen las cifras del anterior plan de estudios que contaba con el programa diferenciado de atención PAEA-SADAPI así como talleres extracurriculares. Sombreado en gris aparece el período correspondiente a los nuevos planes de estudio y su programa de apoyo al nuevo ingreso.

Cabe destacar que, aun en situación de crecimiento continuo de la matrícula, como se puede apreciar en la *tabla 1*, se pudo mantener un descenso paulatino en el abandono de los estudios de primero a segundo semestre. No podemos afirmar tajantemente que esto se deba específicamente a uno sólo de los subprogramas; sin embargo, por la experiencia de su aplicación, en este rubro es notoria la influencia de las becas, la tutoría y la atención psicológica a tutorados, cuyos números se presentan en la siguiente tabla:

*Tabla 2* ATENCIÓN PSICOLÓGICA A TUTORADOS POR AÑO. FACULTAD DE QUÍMICA, UNAM

Año	Alumnos atendidos
2008	35
2009	79
2010	129
2011	111
2012	111

El apoyo que han brindado a los alumnos las psicólogas ha sido fundamental, pues les ha permitido a ellos comprender mejor las situaciones que viven y, desde ahí, desarrollar acciones que superen los conflictos o situaciones en que se encuentran inmersos. Esto tiene implicaciones directas con las posibilidades de estudio y aprendizaje de los jóvenes.

En cuanto al rendimiento escolar se tomaron como indicadores el porcentaje de estudiantes

con cero asignaturas aprobadas y los que aprobaron todas como se muestra en la *tabla 3*.

*Tabla 3:* INDICADORES DE APROBACIÓN PRIMER INGRESO FACULTAD DE QUÍMICA, UNAM

Gen	% cero Aprobadas	% todas Aprobadas
2000	22.8	24.5
2001	17.5	27.8
2002	25.2	23.8
2003	19.2	25.1
2004	25.6	28.7
2005	18.3	26.5
2006	4.7	41.2
2007	4.2	32.6
2008	2.9	35.4
2009	2.7	35.5
2010	3.1	31.7
2011	3.8	37.5
2012	3.5	33.9
2013	3.4	34.9

Resulta notorio el contraste de indicadores favorables para los resultados del nuevo plan de estudios y el programa de apoyo al primer ingreso. En este caso podemos suponer que la influencia determinante de estas cifras es el cambio curricular mismo, ya que se introdujo la materia Ciencia y Sociedad en el primer semestre. Esta materia por sí misma tiene altos índices de aprobación y los alumnos consiguen en ella generalmente sus mejores calificaciones, a diferencia de física, matemática y química, que no han variado considerablemente sus resultados de aprobación-reprobación. Cabe resaltar que estas cifras no incluyen el aporte de aprobación de los cursos intersemestrales de apoyo para exámenes extraordinarios.

Un comportamiento similar se puede apreciar en la tabla 4 que nos muestra el índice de rendimiento escolar promedio de las generaciones estudiadas.

Este índice se obtiene de la siguiente manera:  $IR = CaxPr/CsxPi$ , donde: IR es Índice de Rendimiento, Ca es Créditos aprobados, Pr es Promedio real, Cs es créditos totales del semestre y Pi es Promedio ideal, o sea 10.

**Tabla4: ÍNDICE DE RENDIMIENTO ESCOLAR 2000-2013 PRIMER INGRESO FACULTAD DE QUÍMICA, UNAM**

Generación	Índice de rendimiento
2000	0.37
2001	0.42
2002	0.37
2003	0.39
2004	0.4
2005	0.43
2006	0.53
2007	0.47
2008	0.51
2009	0.48
2010	0.5
2011	0.51
2012	0.49
2013	0.5

Como en la tabla anterior se muestra un mayor nivel de efectividad en el rendimiento escolar a partir de la generación 2006. Es obvio considerar la influencia que en esto tiene la asignatura de Ciencia y Sociedad; sin embargo, no podemos descartar del todo la influencia y las motivaciones de los otros subprogramas. Frecuentemente escuchamos sus alcances en el relato de tutores, asesores, talleristas y responsables de las becas.

#### 4. Conclusiones.

A lo largo de las últimas décadas el proceso de transición a la universidad ha sido una de las mayores preocupaciones para las instituciones de educación superior. Frecuentemente los investigadores educativos y los funcionarios de las escuelas manejan estadísticas que revelan problemáticas complejas que ocurren en el primer grado de los estudios universitarios. Las cifras altas de abandono y rezago, se perciben como expresiones de procesos inacabados, esfuerzos e inversiones poco efectivas, muestran panoramas no deseados, que tienen implicaciones académicas, económicas, sociales y de otros tipos.

Sin embargo, también con frecuencia, los datos, la información, dan sentido al desarrollo de estrategias preventivas y/o correctivas que modifican o atenúan los resultados y sus efectos.

Tal es el caso en la Facultad de Química de la UNAM que, a través de varias administraciones, ha puesto en marcha programas para favorecer académicamente a los alumnos, buscando que esto se refleje en sus resultados, desde la disminución del abandono hasta el mejoramiento del egreso y la titulación, sin olvidar el adecuado rendimiento escolar a lo largo de la carrera.

En 2011, el Dr. José Narro Robles dirigía un discurso a la comunidad de la UNAM, en la toma de posesión de su segundo período como rector.

En esa ocasión afirmaba que “En la Universidad de México los actores centrales de los procesos de transformación, son los integrantes de la comunidad. Nuestros estudiantes deben estar en el corazón de los programas.” Con esto destacaba, de manera significativa, dos de los aspectos más relevantes de su actual gestión; por un lado el papel participativo de toda la comunidad universitaria como agentes de transformación y por otro, la necesidad de enfocarse en los

estudiantes como la razón de ser de todos los esfuerzos universitarios.

Más adelante señalaba: “Hasta hace apenas pocos años, la premisa de que "origen es destino", resultaba irrefutable y condicionaba a nuestras sociedades. Hoy, sin embargo, sabemos que la educación puede hacer la diferencia. Que la preparación es clave para hacer un viaje distinto al predeterminado a causa de un arranque marcado por las desventajas sociales, culturales y económicas.”

Ambos mensajes del rector entran en sintonía con uno de los relatos más consistentes y estimulantes de la universidad pública, la creencia en su capacidad para luchar y vencer algunas formas de determinismo social. Un aspecto valioso de esta creencia es su potencial para animar la imaginación, la voluntad y el interés de funcionarios, docentes y alumnos en torno a este ideal.

## Agradecimientos

Agradezco el apoyo y revisión de este trabajo por parte del Dr. Carlos Mauricio Castro Acuña, Secretario Académico de la Facultad de Química y expreso mi más sincero reconocimiento también a los doctores Plinio Sosa Fernández, Carlos Amador Bedolla, al Q. F. B. Raúl Garza Velasco y a la Dra. Lena Ruíz Azuara quienes, en su momento, generaron las ideas más importantes de los programas y subprogramas mencionados en este trabajo.

## Referencias

- Ezcurra, A. M. (2005) Diagnóstico preliminar de las dificultades de los alumnos de primer ingreso a la educación superior. Perfiles Educativos, vol. XXVII, núm. 107, pp. 118-133
- Narro, R. J. (17 de noviembre de 2011) Palabras del Dr. José Narro Robles al rendir protesta como Rector de la Universidad Nacional Autónoma de México para el periodo 2011-2015. Extraído el 12 de septiembre de 2013 de:  
<http://www.dgi.unam.mx/rector/htmldiscursos/111117.html>

Santos de los, E. Los procesos de permanencia y abandono escolar. Revista Iberoamericana de Educación. Extraído el 16 de septiembre de 2013 de:  
<http://www.rieoei.org/deloslectores/628Santos.PDF>

Tinto, V. y Pusser B. (Junio de 2006). Moving from theory to action: building a model of institutional action for student success. National Postsecondary Education Cooperative. Extraído el 8 de septiembre de 2013 de:  
[http://web.ewu.edu/groups/academicaffairs/IR/NPE/C\\_5\\_Tinto\\_Pusser\\_Report.pdf](http://web.ewu.edu/groups/academicaffairs/IR/NPE/C_5_Tinto_Pusser_Report.pdf)

Vázquez, R. J. (Junio de 2013) Segundo Informe Anual de Actividades, Facultad de Química, UNAM 2012. Extraído el 14 de septiembre de 2013 de:  
[http://www.quimica.unam.mx/IMG/pdf/informe2012\\_2013.pdf](http://www.quimica.unam.mx/IMG/pdf/informe2012_2013.pdf)

Secretaría Académica de Docencia. Programa de Apoyo para el Primer Ingreso. El flogisto ilustrado. Segunda época, Vol. 2, Flogisto especial. 29 de julio de 2013. Facultad de Química, UNAM.

## **Análisis de la Oferta y Satisfacción de Programas y Apoyos Académicos Orientados a la Permanencia Escolar**

Línea Temática 2. Prácticas para reducir el abandono: acceso a la educación superior, integración a las instituciones e intervenciones curriculares

ROMO, Alejandra<sup>1</sup>  
aromo@anuies.mx

CRUZ, Sara<sup>2</sup>

GUZMAN, Carlota<sup>3</sup>

VELAZQUEZ, Francisco<sup>4</sup>

ANUIES - MEXICO

**Resumen.** Se presentan los resultados de un estudio cuyo objetivo es conocer la percepción de los estudiantes en torno a la oferta y satisfacción de los Programas de Apoyo y Servicios Académicos que les ofrecen sus Instituciones de Educación Superior (IES). Estas percepciones cobran relevancia ya que para lograr una formación integral de calidad, las IES además de ofrecer los servicios básicos educativos contenidos en los planes de estudio, deben ofrecer una serie de programas, servicios y apoyos con base, entre otras, en una de las recomendaciones derivadas de la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES, 2008) la cual ha sido impulsada por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) para procurar una formación integral con una visión humanista y responsable así como para reducir los índices de abandono escolar (ANUIES, 2000). Se aplicó una metodología basada en un paradigma cuantitativo mediante el levantamiento de 4,575 encuestas a estudiantes de 47 IES afiliadas a la ANUIES ubicadas en el territorio nacional. De los Programas de Apoyo y Servicios Académicos que ofrecen las Instituciones de Educación superior, se encontró que la mayoría ofrecen a sus estudiantes cursos de inducción e integración (83.2%), asesorías (86.7%), tutorías (85.8%) y concursos de conocimientos (86.2%); además de los programas tradicionales como son los cursos de lenguas extranjeras, que se ofrecen en casi el 90% de las IES. Si bien debe reconocerse la elevada oferta de estos servicios, cabe destacar, también, que sólo el 40% de los estudiantes se encuentran completamente satisfechos. Esto significa que un estudiante que se encuentra en riesgo de abandonar los estudios, en realidad no encuentra un apoyo efectivo a sus necesidades ni es considerado en el contexto de las preocupaciones institucionales interesadas en brindar una atención de mayor calidad que garantice su permanencia y egreso exitoso.

**Descriptor o Palabras Clave:** Programas y Servicios de Apoyo, Atención al Estudiante, Nivel de Satisfacción, Permanencia.

<sup>1</sup> Directora de Investigación Educativa, ANUIES

<sup>2</sup> Coordinadora del Sistema Institucional de Tutoría, UNAM. cruzara2000@yahoo.com.mx

<sup>3</sup> Investigadora CRIM-UNAM. carlota@unam.mx

<sup>4</sup> Prof. Investigador Titular, Departamento de Estudios Organizacionales, Universidad de Guanajuato. sagahon@ugto.mx



## 1 Introducción

Hace más de una década, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior ANUIES, consideraba evidente la insuficiencia en la oferta de las IES referida a programas educativos con una visión de formación integral; lo mismo que alternativas orientadas a promover la adquisición de actitudes y valores, a la altura de la responsabilidad social que tiene la educación superior.

El sentido de la formación integral en la educación escolarizada, más allá de formar profesionales en el campo de las diversas ciencias, de la tecnología o de las humanidades, indica la obligación de promover sujetos críticos que alcancen su pleno desarrollo y se asuman como ciudadanos comprometidos, capaces de responder de manera pertinente ante sí mismos y ante la sociedad, como miembros conscientes y solidarios con el bienestar de toda la población.

Por ello es tan clara la necesidad de estudiar qué concepciones están presentes en las acciones de atención al estudiante, los espacios institucionales que las ofrecen o promueven, cómo lo hacen y con qué fines específicos. Quizá lo más atractivo del presente estudio es que la propuesta resultante llegue a revelar qué es lo que institucionalmente debe cambiar, desde la visión de los propios estudiantes. Esto es, que cuestione y transforme la visión tradicional de la autoridad institucional, frecuentemente gastada y limitada, de una escasa oferta soportada en el conformismo y en la insensibilidad sobre el sentir de los estudiantes, beneficiarios principales de ella. Se propone una estrategia institucional novedosa, que promueva una mayor autonomía hacia una mejor toma de decisiones del estudiante, alejadas de cualquier situación de paternalismo o de asistencialismo; que deseche la idea de la “ventanilla” o del “servicio al usuario”

(como en un espacio comercial). Se trata de promover un proyecto, un estilo de colaboración, de corresponsabilidad, de organización que brinde un apoyo real y satisfactorio al estudiante.

Por la magnitud del cambio en el estado de cosas, se requiere que a partir de los resultados obtenidos, se trascienda el discurso y se generen apoyos e impactos reales y tangibles, donde el estudiante abandone su histórico papel de receptor pasivo y participe como usuario de programas confeccionados para él; además de propiciar su desempeño escolar e institucional a la altura de sus expectativas. Por último, generar en él una actitud de cuestionamiento y exigencia sobre la oferta de las IES.

## 2. El Contexto

Tradicionalmente, las universidades y otras instituciones de educación superior en México han contado con diferentes instancias de servicios dirigidos a los estudiantes. Desde hace varias décadas se identifican básicamente tres tipos: de regulación administrativa, de evaluación psicopedagógica y complementarios, como las actividades culturales y deportivas. Más recientemente, según Cáceres (2006), los servicios estudiantiles son caracterizados, principalmente, por su:

1. Desvinculación interna y respecto de la actividad estrictamente académica.
2. Concepción más asistencial que formativa.
3. Falta de actualización del personal, de cara a las características de los jóvenes.

En los últimos 20 años es de notar cómo han crecido los servicios estudiantiles; varios de ellos se han transformado en programas que cada vez se consolidan más. Sin embargo, el avance en los servicios a estudiantes ha sido desigual, algunos de ellos reflejan enfoques remediales y una cobertura muy reducida; normalmente, en su diseño y organización se prescinde de la opinión de los usuarios. Al

respecto, Tinto (1987) y Pascarella y Terenzini (1991) señalan que una institución organizada que toma en cuenta las necesidades de los estudiantes, que ofrece servicios que éstos requieren propiciará un mejor desempeño y logro educativo.

También existen instituciones en las que los servicios al estudiante se concentran en aspectos de la administración escolar, en detrimento de actividades culturales y deportivas; estas últimas, en varios casos se ven como uso del tiempo libre, sin función propiamente educativa (Cáceres 2006).

ANUIES (2000) refiere que la formación de los estudiantes debe tener un carácter integral y una visión humanista y responsable, centrada en formar ciudadanos críticos y comprometidos con sus comunidades y con el bienestar general.

Uno de los rasgos que caracterizan recientemente a las IES, es que definen políticas para procurar condiciones favorables a sus estudiantes, aumento de programas y servicios diversos como programas de becas, atención y cuidado de su salud, movilidad nacional e internacional, o programas que los orientan sobre el manejo de su sexualidad, uso y abuso de drogas, prevención de la violencia, entre otros.

Entre las recomendaciones a las IES, derivadas de la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES, 2008) destaca la de “...instrumentar programas institucionales de apoyo a los estudiantes (becas, servicios de salud, y alimentación, acompañamiento académico, orientación vocacional y profesional) destinados a generar equidad, disminuir la deserción y mejorar el desempeño de los estudiantes”. Bajo estos principios, la primera década del siglo XXI estuvo marcada por el establecimiento de políticas educativas, que a diferencia de las anteriores, vislumbraron la existencia de los estudiantes de educación superior y, por medio de diversos programas enfocados hacia ellos, se trató de mejorar la calidad

educativa y dinamizar el sistema educativo de este nivel (Guzmán, 2011).

La universidad<sup>5</sup> constituye por sí misma una institución que se proyecta más allá de la formación puramente académica. En el entorno universitario, un estudiante accede a la cultura, al deporte, recibe servicios administrativos, atención psicopedagógica, oferta laboral, becas, entre otros. Entonces, para dar respuesta a las diversas necesidades estudiantiles se ha creado una amplia gama de programas y servicios que coadyuvan a la formación integral y buscan asegurar su permanencia, egreso y titulación oportuna.

Así, la formación integral es mucho más que instruir; es educar con visión crítica, con capacidad de autoaprendizaje, hacia la asimilación de valores que promuevan la democracia, la solidaridad social, el resguardo de los derechos humanos, la no discriminación sexual o étnica, y el respeto por el medio ambiente (Botero, 2009). Desde otra perspectiva (Durand y Fresán, 2005), en la educación formal se le define como una actividad no curricular que posibilita a los alumnos un desempeño curricular óptimo y tiene que ver, también, con el desarrollo de la personalidad.

En relación con el perfil de los estudiantes de educación superior, numerosos trabajos (Garay, Casillas, Rodríguez, Romo) refieren características, necesidades, circunstancias y expectativas de los estudiantes que ingresan a este nivel educativo. Actualmente existe una visión más completa y amplia del estudiante, se le reconoce una historia particular y una vida social compleja; que se incorpora de maneras distintas al sistema escolarizado, superando así la visión de que es un sujeto fragmentado y que su tarea central consiste solamente en asistir a clases, hacer tareas y aprobar exámenes. Frente a ello, se reconocen factores que influyen en la integración de los jóvenes al sistema académico y social de una institución educativa. (De Garay, 2004).

<sup>5</sup> u otros tipos de institución educativa de nivel superior

Algunas importantes estrategias que vienen desarrollando las IES consisten en reestructurar los programas educativos para hacerlos más acordes con las necesidades actuales de la sociedad. Así mismo, prestan atención a la promoción de actividades de integración del estudiante a la vida social, académica y cultural de la institución, en las que participan sea para complementar su formación o para satisfacer alguna carencia. Según Parras (2008), los programas con mayor demanda en las instituciones educativas son los relacionados con las diferentes áreas de la orientación: los procesos de enseñanza aprendizaje, desarrollo personal y orientación vocacional. Para que los programas de atención y apoyo tengan un verdadero impacto en la formación de los estudiantes es fundamental su debida articulación, en torno de propósitos formativos, además de su amplia difusión y fomento para promover su participación y su aprovechamiento.

### 3. Objetivo General del Estudio

Mediante la identificación de las necesidades de atención al estudiante, se busca **analizar la oferta y el nivel de satisfacción de este último**, lo cual permitirá conocer con mayor amplitud las necesidades de atención de los estudiantes, con base en sus diferencias, en sus condiciones de heterogeneidad y en sus particularidades. Este trabajo forma parte de una investigación de mayor alcance, que busca formular una serie de recomendaciones orientadas a promover una práctica institucional de atención al estudiante, de conformidad con los nuevos retos generados por los cambios sociales, económicos y tecnológicos ocurridos en las últimas décadas.

La educación superior en México refiere un panorama de elevada complejidad. Por eso, trabajar hacia la integración de propuestas que aborden algunos de los problemas que atañen a sus estudiantes parte de un **reconocimiento** sobre esos sujetos y sus

múltiples necesidades de atención, paralelas a su proceso formativo formal.

### 4. Marco Teórico

En la concepción de la formación de los estudiantes con un carácter integral y una visión humanista y responsable, la ANUIES propone centrar el eje de su atención en los estudiantes, quienes dan sentido a sus actividades educativas y desarrollar programas que les apoyen desde antes de su ingreso y hasta después de su egreso, promoviendo su permanencia, buen desempeño y desarrollo integral.

El enfoque humanista, está en la base de la perspectiva de la formación integral (Romo, 2011); subraya la importancia del conocimiento y la promoción de procesos integrales de la persona, que tiendan a su autorrealización. Se basa en una formación crítica y con valores para formar ciudadanos que actúen de manera responsable. En el ámbito educativo, esta perspectiva se expresa en un pensamiento pedagógico que ubica el valor del estudiante como el centro fundamental del proceso formativo; por ende, la formación de egresados con alta competencia profesional, poseedores también, de un pensamiento creativo y crítico y una actitud de servicio y compromiso con la sociedad.

Para atender de manera apropiada estas necesidades de formación integral, la institución requiere reconocer y valorar las características de sus estudiantes a través de diagnósticos de necesidades que den cuenta de sus condiciones de vida, expectativas e intereses, para así ofrecer programas y servicios diversos como los de becas, de atención y cuidado de su salud, movilidad nacional e internacional, así como programas de orientación sobre sexualidad, drogas, violencia, entre otros, para que los estudiantes tengan oportunidad de desarrollarse de manera plena, poniendo énfasis en reivindicar el papel de estudiante en ser autor y creador de su propia vida.

Formar al estudiante desde una perspectiva humanista hace énfasis en el desarrollo equilibrado e integral de cinco dimensiones de la vida humana: física, afectiva, racional, social y de valores (UADY, 2010), lo cual permite al estudiante desempeñarse lo mejor posible como futuro profesional y vivir la vida con plenitud y calidad, e incorporarse de una manera más productiva y con responsabilidad, a la vida social.

Por lo anterior, es importante que las instituciones de educación superior propicien ambientes libres y creativos donde cada estudiante conozca, descubra y participe libremente en los programas y en los servicios, que fortalezcan su formación integral, creando un sentido de relevancia en cada persona.

## 5. Metodología

Para el análisis de la información generada, a partir de los datos recolectados mediante la aplicación en línea de un cuestionario, se presenta información descriptiva de la muestra, con base en las dos primeras secciones del cuestionario:

- I. Institución de adscripción del estudiante
- II. Datos generales del alumno(a)

Posteriormente, se presentan los resultados de la dimensión:

- III. Apoyos y Servicios Académicos.

A pesar de que el estudio integra nueve dimensiones, por razones de espacio, en este trabajo sólo se presenta la referida a los Apoyos y Servicios Académicos. De manera enunciativa se describe la totalidad de las dimensiones que conforman este proyecto:

- IV. Apoyos y Servicios para la Formación Profesional
- V. Apoyos Materiales
- VI. Servicios y Programas para la Salud
- VII. Actividades Artísticas y Culturales
- VIII. Actividades Deportivas

- IX. Normatividad y Participación Estudiantil
- X. Servicios Administrativos y de Información
- XI. Instalaciones
- XII. Opiniones de los participantes sobre tres aspectos
  - a. Apoyos y Servicios que deben ser mejorados
  - b. Incorporación de nuevos Programas o Servicios
  - c. Comentarios generales.

### 5.1 Conformación de la muestra

#### 5.1.1. Institución de adscripción

La muestra quedó conformada con las respuestas vertidas por 4,575 alumnos de 47 diferentes instituciones de educación superior, de las cuales 13 (28%) son Universidades Públicas, 27 (57%) corresponden a instituciones de vocación tecnológica y 7 (15%) al segmento de educación particular. Del total de alumnos consultados, 1,680 pertenecen a instituciones universitarias, lo que representa un 36.7% de la muestra y 2,895 estudiantes provienen de instituciones tecnológicas representando un 63.3% de la muestra.

**Gráfico 1.** Instituciones participantes

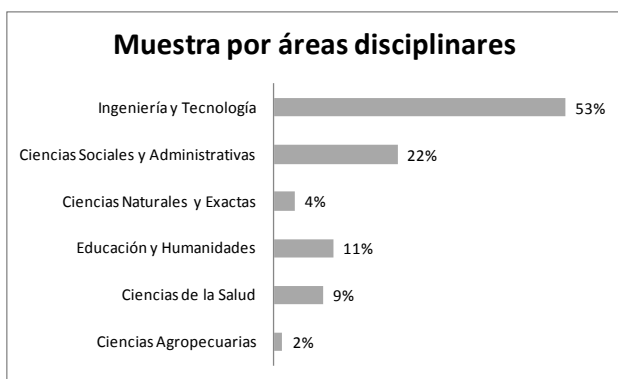


**Fuente:** Elaboración propia con base en los datos recabados

Por área disciplinar, la mayoría de los encuestados son de “Ingeniería y Tecnología” con un 53%.

Esta distribución por área refleja la medida en el que las IES participantes respondieron a la solicitud de participación de la encuesta. La gran mayoría de los Institutos Tecnológicos cumplieron con la cuota asignada de encuestas, lo cual no sucedió con el resto de las IES invitadas a participar.

**Gráfico 2.** Muestra por áreas disciplinares



**Fuente:** Elaboración propia con base en los datos recabados

## 5.2 Datos generales del alumno

La composición de la muestra, según género, refleja casi por igual proporción de hombres (50.9%), que de mujeres (49.1%), muy semejante a la distribución de la matrícula de la mayor parte de las IES.

En relación con el ingreso familiar, se observa que dos terceras partes de la muestra mantienen condiciones socioeconómicas precarias y, especialmente, una tercera parte reporta una alta precariedad, lo que coloca a los estudiantes en una situación de vulnerabilidad en diversas esferas sociales, entre ellas, la referida a la escolaridad.

**Tabla 1.** Niveles de ingreso

Rango de ingresos familiares	%	% Acumulado
Menos de \$3,301	31.3	31.3
De \$3,301 a \$6,600	34	65.2
De \$6,601 a \$9,900	13.4	78.6
De \$9,901 a \$13,200	7.5	86.1
De \$13,201 a \$16,400	5	91.1
Más de \$16,400	8.9	100

**Fuente:** Elaboración propia con base en los datos recabados

## 6. Resultados derivados del análisis por dimensión

### 6.1 Dimensión “Apoyos y Servicios Académicos”

**Pregunta A.** ¿Se ofrecen los siguientes... Apoyos y/o Servicios Académicos?

En los últimos años, las instituciones de nivel superior se han preocupado por ofrecer una diversidad de programas y servicios académicos a los estudiantes, que puedan apoyar el desarrollo de sus estudios y su paso por la universidad. De esta manera, observamos que más de 80% de los estudiantes afirma que en su institución se ofrecen programas de tutoría, cursos de inducción o integración, asesorías y se organizan concursos de conocimiento, además de cursos de lenguas extranjeras.

También se ofrecen, aunque en menor medida, otro tipo de apoyos como son los cursos propedéuticos y los intercambios nacionales e internacionales; estos últimos se han puesto en marcha recientemente y de manera paulatina, de tal manera que no todas las instituciones han contado con condiciones para ofrecerlos.

El servicio más ofertado, los Cursos de lenguas extranjeras, refleja en alguna medida, la respuesta de las instituciones ante

la necesidad de los estudiantes por aprender una lengua extranjera, pero en los hechos, contrasta con la poca oferta de los intercambios internacionales.

**Tabla 2.** Oferta de servicios

¿Se ofrecen los siguientes Apoyos y/o Servicios Académicos?				
Apoyos y/o Servicios Académicos	Sí %	No %	No sé %	Total %
Inducción o integración	83.23	7.67	9.09	100
Cursos propedéuticos	76.99	12.30	10.71	100
Asesorías	86.71	7.50	5.79	100
Orientación vocacional	48.97	25.84	25.19	100
Tutorías	85.78	7.50	6.71	100
Cursos lenguas extranjeras	89.95	7.78	2.27	100
Intercambios nacionales	67.79	13.55	18.65	100
Intercambios internacionales	62.40	15.21	22.39	100
Concursos conocimientos	86.62	6.79	6.59	100

**Fuente:** Elaboración propia con base en los datos recabados

Es de destacar que tan sólo 48.97% de los estudiantes menciona que se ofrecen servicios de orientación vocacional en sus instituciones, no obstante ser éste, un espacio de atención de enorme trascendencia, sobre todo, durante el primer año de la carrera. No puede soslayarse, en consecuencia, que la orientación vocacional es un área de oportunidad por mejorar en la mayoría de las instituciones.

**Pregunta B.** En caso de haber... (Utilizado/Participado/Asistido etc.)

¿En qué medida responde a tus... (Necesidades/Expectativas etc.)?

Los resultados sobre la medida en que los servicios satisfacen las expectativas de los alumnos contrastan con la oferta de los mismos ya que no hay ningún servicio que supere en un 80% las Necesidades o Expectativas.

**Tabla 3.** Satisfacción de servicios

Apoyos y/o Servicios Académicos:	Completamente %	Parcialmente %	No Resp. a Necesidad %	No lo he utilizado %
Inducción o integración	42.13	38.19	4.58	15.09
Cursos propedéuticos	41.95	32.82	5.12	20.11
Asesorías	41.92	32.93	5.01	20.14
Orientación vocacional	28.87	23.23	7.87	40.02
Tutorías	39.06	30.89	7.35	22.70
C Lenguas extranjeras	38.66	32.12	9.73	19.49
Intercambios nacionales	19.54	12.62	6.87	60.97
Intercambios internacionales	20.02	10.95	7.62	61.41
Conc. conocimientos	41.00	32.67	6.21	20.11

**Fuente:** Elaboración propia con base en los datos recabados

Los servicios que deben mejorarse ya que están muy por debajo de las expectativas (Respuestas cercanas al 20% en “Completamente”) son:

- Intercambios nacionales (19.54%)
- Intercambios internacionales (20.02%)

En este sentido, si bien puede considerarse como un avance importante que las instituciones ofrezcan cada vez más apoyos y servicios académicos, es de subrayar el interés porque también éstos cumplan las expectativas de los estudiantes. En este sentido, podemos observar que sólo aproximadamente 40% de los estudiantes se siente completamente satisfecho con los programas de tutoría, cursos de inducción o integración, asesorías, concursos de conocimiento y cursos de lenguas extranjeras.

Cabe destacar que casi 30% de los estudiantes que se ha beneficiado del servicio de orientación vocacional, se siente completamente satisfecho; frente a esa

proporción, 40% indica no haberlo utilizado, lo cual puede estar apuntando un vacío enorme en la concepción de este apoyo. Se observa también, un nivel de satisfacción alrededor de 20% de aquellos que han realizado algún tipo de intercambio nacional o internacional.

Por otra parte, las condiciones en las que se ofrece un servicio y el nivel de satisfacción que se alcanza también pasan por el tema de la difusión del lado institucional y por el compromiso de aprovecharlo, del lado estudiantil. Así, se observa, por ejemplo en el caso de la Orientación Vocacional, que es casi tan elevado el reconocimiento de su existencia (por parte de los estudiantes) 48.97%, como de su no utilización: 40.02%. No hay duda que la iniciativa del estudiante, destinatario de los apoyos, también está en juego.

Es importante resaltar que si bien cinco servicios son ofertados adecuadamente, ninguno de ellos satisface “Completamente” la expectativa de los alumnos.

## 6.2 Corte “Área de conocimiento” por “Respuesta a necesidades/expectativas”

6.2.1 Servicio “Cursos de lenguas extranjeras”. Debido a que es uno de los servicios más ofertados, se hace un análisis particular del mismo haciendo cortes con dos variables ya descritas: el *área de conocimiento* y los *ingresos familiares*.

Así, es posible observar que, el nivel de satisfacción de los estudiantes hacia los servicios y apoyos que reciben, no parece estar asociado ni con el área del conocimiento a la que pertenecen, ni con el nivel de ingresos de las familias, por lo menos así lo muestran los resultados referentes a los cursos de lenguas extranjeras.

No hay diferencias significativas en el porcentaje de “Responde completamente”. Sube esta proporción ligeramente en el área de “Ciencias Sociales y Administrativas”.

En sentido opuesto, quizá los estudiantes de Ciencias de la Salud actúan más críticamente y califican con el menor (relativamente) porcentaje de satisfacción completa y parcial, 64.9%, frente a un elevado nivel de no utilización de los apoyos en torno de cursos de lenguas extranjeras: 25.7%.

**Tabla 4.** Satisfacción del servicio “Cursos de lenguas extranjeras” por “Área del conocimiento”

Área a la que pertenece tu carrera:		Porcentaje
Ciencias Agropecuarias	Responde COMPLETAMENTE a mis necesidades	38.3
	Responde PARCIALMENTE a mis necesidades	40.0
	NO RESPONDE a mis necesidades	15.0
	No lo he utilizado	6.7
	Total	100.0
Ciencias de la Salud	Responde COMPLETAMENTE a mis necesidades	34.8
	Responde PARCIALMENTE a mis necesidades	30.1
	NO RESPONDE a mis necesidades	9.4
	No lo he utilizado	25.7
	Total	100.0
Educación y Humanidades	Responde COMPLETAMENTE a mis necesidades	38.3
	Responde PARCIALMENTE a mis necesidades	28.3
	NO RESPONDE a mis necesidades	10.4
	No lo he utilizado	23.0
	Total	100.0
Ciencias Naturales y Exactas	Responde COMPLETAMENTE a mis necesidades	37.0
	Responde PARCIALMENTE a mis necesidades	30.1
	NO RESPONDE a mis necesidades	7.5
	No lo he utilizado	25.3
	Total	100.0
Ciencias Sociales y Administrativas	Responde COMPLETAMENTE a mis necesidades	43.9
	Responde PARCIALMENTE a mis necesidades	30.0
	NO RESPONDE a mis necesidades	8.6
	No lo he utilizado	17.5
	Total	100.0
Ingeniería y Tecnología	Responde COMPLETAMENTE a mis necesidades	37.2
	Responde PARCIALMENTE a mis necesidades	34.0
	NO RESPONDE a mis necesidades	10.2
	No lo he utilizado	18.6
	Total	100.0

**Fuente:**

Elaboración propia con base en los datos recabados

## 6.3 Corte “Ingresos familiares” por “Respuesta a necesidades/expectativas”

6.3.1 Para el servicio “Cursos de lenguas extranjeras”.

Contra lo comúnmente esperado, no se detectaron diferencias significativas en el porcentaje de “Responde completamente” a mis expectativas, para los diferentes niveles de ingresos familiares. Ello no obsta para dejar de poner atención en la necesidad de propiciar que los estudiantes acudan a esta alternativa institucional que, evidentemente significa un apoyo relevante a su formación.

**Tabla 5.** Satisfacción del servicio “Cursos de lenguas extranjeras” por “Ingresos familiares”

¿A cuánto ascienden aproximadamente los ingresos mensuales de tu familia?		Porcentaje
Menos de \$3,301	Responde COMPLETAMENTE a mis necesidades	38.9
	Responde PARCIALMENTE a mis necesidades	31.6
	NO RESPONDE a mis necesidades	11.0
	No lo he utilizado	18.4
	Total	100.0
De \$3,301 a \$6,600	Responde COMPLETAMENTE a mis necesidades	37.7
	Responde PARCIALMENTE a mis necesidades	34.4
	NO RESPONDE a mis necesidades	8.2
	No lo he utilizado	19.7
	Total	100.0
De \$6,601 a \$9,900	Responde COMPLETAMENTE a mis necesidades	39.4
	Responde PARCIALMENTE a mis necesidades	32.1
	NO RESPONDE a mis necesidades	9.8
	No lo he utilizado	18.8
	Total	100.0
De \$9,901 a \$13,200	Responde COMPLETAMENTE a mis necesidades	40.2
	Responde PARCIALMENTE a mis necesidades	33.3
	NO RESPONDE a mis necesidades	10.3
	No lo he utilizado	16.2
	Total	100.0
De \$13,201 a \$16,400	Responde COMPLETAMENTE a mis necesidades	38.3
	Responde PARCIALMENTE a mis necesidades	29.1
	NO RESPONDE a mis necesidades	10.7
	No lo he utilizado	21.9
	Total	100.0
Más de \$16,400	Responde COMPLETAMENTE a mis necesidades	39.2
	Responde PARCIALMENTE a mis necesidades	26.1
	NO RESPONDE a mis necesidades	10.1
	No lo he utilizado	24.6
	Total	100.0

**Fuente:** Elaboración propia con base a los datos recabados

## 7. Conclusiones

A partir de los resultados obtenidos, podemos apreciar claramente que las instituciones de educación superior cuentan, en su mayoría, con una oferta de programas y servicios de apoyo académico, que de manera paulatina se ha ido generalizando, como es el caso de la oferta de programas de tutoría, de inducción e integración y las asesorías.

Al respecto, vale señalar que si bien la oferta es crecientemente diversa, no siempre logra la articulación necesaria para constituir un apoyo en los términos que los estudiantes los requieren, contruidos sobre una base conceptual y una visión de lo que debe ser un sistema de apoyo al proceso formativo integral de los futuros profesionistas.

Con frecuencia, la oferta de Programas y Servicios de Apoyo al estudiante no es más que una colección de espacios, de infraestructura y lenta maquinaria que no atiende necesidades reales de los estudiantes, sino sirve para mantener a una burocracia y dar cifras.

En este trabajo se resaltan casos que muestran cómo se ha quedado poco atendido un rubro como el de orientación vocacional, tan infaltable si se mide por los índices de fracaso (y abandono) escolar y, no está por demás decirlo, profesional. Si bien, los estudiantes al ingresar al nivel superior se encuentran inscritos en una carrera específica, el proceso no ha concluido, ya que muchas veces no se encuentran satisfechos con su carrera y requieren de orientación y apoyo. Cabe recordar que el primer año universitario, es un periodo crítico que lleva muchas veces a los estudiantes a abandonar su carrera.

De acuerdo con las metas de movilidad nacional e internacional que se tienen proyectadas para el sistema educativo de nivel superior, es importante llamar la atención acerca de la baja cobertura de programas de intercambio y la baja satisfacción que tienen los estudiantes en relación con los cursos de lenguas extranjeras, cuando el manejo de dichas lenguas, se constituye en una condición indispensable para la movilidad.

Por otra parte, cabe destacar también que no basta con ofrecer los servicios, sino que éstos tienen que dar respuesta a las necesidades de los estudiantes y cumplir con sus expectativas. De acuerdo con los resultados, los servicios y apoyos académicos no están cumpliendo con su función y por tanto, los estudiantes están en riesgo de no aprovechar cabalmente sus estudios.

Quienes participamos en este estudio estamos convencidos de que la oferta de este tipo de apoyos debe ser conformada en privilegio de los impactos positivos que



debe producir, mismos que deben ser visibles a partir no sólo de su frecuencia de utilización, sino, más claramente, en los cambios favorables que propician, en mejoras personales y escolares; menos en volumen de la infraestructura y las normas y más en la permanencia satisfactoria de sus usuarios o, mejor, dicho, beneficiarios estudiantes.

Por ello, lo ideal es lograr una adecuada combinación entre las expectativas de los estudiantes y el complemento al logro de los objetivos que tenga cada institución educativa.

No sobra insistir en la extrema vulnerabilidad en la que actualmente se encuentran los jóvenes estudiantes en este país (y, por supuesto quienes no lo son), en términos socioeconómicos y escolares. Atender las carencias y fortalecer su integridad física y moral no es de la completa responsabilidad de las instituciones educativas. Pero sí es cierto que éstas tienen una gran oportunidad de propiciar el pleno desarrollo personal de sus estudiantes, mediante el desarrollo de mejores programas y servicios de apoyo a lo sustantivo en una formación de nivel superior.

La prevención del rezago y un indeseable abandono educativo pasa no sólo por mejorar la oferta académica, sino también por dar un mayor peso al entendimiento del sentido humanista de la formación, junto con el que debe caber también en los programas y servicios de soporte a lo académico, que los haga ver como espacios de desarrollo y aseguramiento de una permanencia con calidad. De satisfacción en una amplia dimensión.

## Referencias

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2000). La educación superior en el Siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo: una propuesta de la ANUIES. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

Botero, C. (2009). Cinco tendencias de la gestión educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49.

Cáceres, L. E., Cordera, R., Figueroa, C., y Martínez, M. (2006). Servicios de atención extracurricular a los jóvenes universitarios: estrategias de un modelo formativo para armar. México: Unión de Universidades de América Latina. Extraído el 7 de junio de 2011 desde <http://www.udual.org/CIDU/LibrosUDUAL/ServAtencionCurr.pdf>

Conferencia Regional de Educación Superior (2008). Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe. Colombia. Cartagena de Indias: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Extraído el 3 de mayo desde: <http://www.fvet.uba.ar/institucional/Declaracion.pdf>

De Garay, A. (2004). Los actores desconocidos: una aproximación al conocimiento de los estudiantes. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

(2004) Integración de los jóvenes en el sistema universitario. Prácticas sociales, académicas y consumo cultural. México: Ediciones Pomares.

Durand, V., y Fresán, M. (2005). La tutoría en la formación integral del estudiante. Detrás del acompañamiento ¿Una nueva cultura docente? México: Universidad de Colima, 35-46.

Guzmán, C. (2011). Avances y retos en el conocimiento sobre los estudiantes mexicanos de educación superior en la primera década del siglo XXI. *Perfiles Educativos*, 33, 91-102.

Parras, A., Greñeras, M., Madrigal, A., Redondo, S., Vale, P., Navarro, E., Fernández, P., y Savall, J. (2008). Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas. España: Secretaría General Técnica.

Romo, A. (2011). La tutoría: una estrategia innovadora en el marco de los programas de atención a los estudiantes. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

Universidad Autónoma de Yucatán, (2010). Reporte de transparencia. Programa Integral de Atención a Estudiantes: reporte de logros y recursos que se canalizan para su realización, a través de los representantes estudiantiles, ene./sept. México: Universidad Autónoma de Yucatán. Extraído el 23 de septiembre de 2013 desde: [http://www.uady.mx/eventos/files/atencion\\_integral.pdf](http://www.uady.mx/eventos/files/atencion_integral.pdf)

## DESARROLLO DE UN SISTEMA DE EVALUACIÓN DE PRÁCTICAS PARA DISMINUIR EL ABANDONO EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Línea Temática 2. Prácticas para reducir el abandono: acceso a la educación superior, integración a las instituciones e intervenciones curriculares.

MARTÍNEZ-GUERRERO, José

CAMPILLO-LABRANDERO, Magda

IBARRA-VEGA, Rocío

Universidad Nacional Autónoma de México - MÉXICO

josemarg@unam.mx

**Resumen.** El abandono estudiantil es sin duda una de las problemáticas que se presenta de manera recurrente en las instituciones de educación superior y cuyas consecuencias educativas, sociales y económicas trascienden a la comunidad escolar (Braxton, 2006; Swail, 2006; Harrison, 2011). Desde hace varias décadas se han realizado múltiples estudios en todo el mundo para analizar y comprender con mayor profundidad esta problemática (De Vries et al., 2011; Hagedorn, 2006; Hossler, 2008; Tinto, 1997, 2006); con esta base de conocimientos, se han propuesto modelos explicativos y prácticas con el objetivo de coadyuvar a promover la retención y mejorar el desempeño académico de los alumnos. Entre las prácticas publicadas en la literatura destacan los programas de tutorías, mentorías, cursos propedéuticos, seminarios de primer año, cursos remediales, comunidades curriculares de aprendizaje, servicios de apoyo al aprendizaje, uso de las tecnologías para flexibilizar la enseñanza y motivar a los estudiantes, entre otras. Con el propósito de identificar las prácticas exitosas para disminuir el abandono estudiantil en las universidades, en el marco del Proyecto ALFA-GUÍA, se diseñó un sistema de evaluación de prácticas con la participación de representantes de instituciones de educación superior de países de América Latina, España y Portugal, el cual incluye las siguientes etapas: 1. Búsqueda y recopilación de información, 2. Aplicación de criterios de selección de publicaciones, 3. Registro de documentos, 4. Análisis de la información registrada, 5. Formación de comités evaluadores, 6. Aplicación de una Guía para evaluar prácticas, 7. Dictamen de las prácticas evaluadas, 8. Clasificación jerarquizada de las prácticas y, 9. Difusión de las buenas prácticas. Participaron en la búsqueda y registro de documentos 23 representantes de instituciones socias del proyecto; en la evaluación de las prácticas 21 evaluadores, organizados en comités, quienes aplicaron de manera independiente la Guía de evaluación a cada documento seleccionado. Como resultado de la implementación de esta metodología, se registraron 173 documentos sobre diferentes temas de integración de estudiantes y de planificación e intervenciones curriculares, de las cuales, 64 eran prácticas con el objetivo explícito de reducir el abandono. De las evaluaciones realizadas, 19 prácticas resultaron “Aceptables”, 23 “Buenas” y una “Ejemplar”. Se dictaminaron 17 documentos como “no aceptables” y sólo cuatro como “no pertinentes”. Se concluye que el sistema permite evaluar de manera confiable y objetiva diferentes tipos de intervenciones institucionales para disminuir el abandono estudiantil, así como identificar aquellas que pueden considerarse “Buenas prácticas”. Se recomienda promover una mayor participación de instituciones de educación superior y mantener actualizado el repositorio de prácticas.

**Descriptor o Palabras Clave:** Abandono estudiantil, Educación Superior, Prácticas para Reducir el Abandono, Evaluación de Prácticas.

## 1. Introducción

Desde hace más de 40 años se ha estudiado el fenómeno del abandono estudiantil como una problemática que representa un reto para las instituciones de educación superior (Tinto, 2006; Hagedorn, 2006). En Estados Unidos, el porcentaje de alumnos que deserta de los *Community Colleges* oscila entre 40 y 50% y en América Latina también se reportan cifras similares (De Vries et al., 2011; González, 2001, en Silva, 2011; Swail, 2006). Como se sabe el abandono escolar tiene consecuencias para los alumnos, la institución y la sociedad. En el caso de los estudiantes, supone un sentimiento de fracaso y de frustración personal, falta de competencias académicas y profesionales que derivan en la disminución de oportunidades laborales, pérdida de tiempo y dinero invertido en su educación. Desde la perspectiva de la institución, representa el incumplimiento de la misión y de los objetivos de la educación superior, además de pérdidas financieras, porque el dinero que se invierte en los alumnos no rinde los frutos esperados. Mientras que para la sociedad, significa también la pérdida de recursos en la formación de capital humano que no se incorpora al mercado laboral (Braxton, 2006; Swail, 2006; Zubirán, 2003).

Debido a las implicaciones que tiene el abandono en la educación superior, se han realizado muchos estudios, diagnósticos y propuestas teóricas alrededor del mundo con el objetivo de analizar y comprender con mayor profundidad esta problemática (Gómez, 1990; Harrison, 2011; Silva, 2011; Tinto, 2006; Zubirán, 2003). Una gran cantidad de investigaciones se ha enfocado en la identificación de los factores asociados al abandono y en las condiciones que afectan la retención de los alumnos. En este tipo de estudios se señala que los principales factores identificados se relacionan con aspectos personales (sociodemográficos, académicos, motivacionales, económicos, sociales y familiares) e institucionales (plan de estudios, modelo educativo, flexibilidad curricular, servicios de apoyo a los alumnos, calidad de

la enseñanza, los profesores, el ambiente académico y social, así como la organización e infraestructura. Sin embargo, se ha cuestionado la validez de algunos modelos teóricos, debido a que la incidencia y efecto de estos factores puede diferir dependiendo del contexto institucional y cultural.

Por otro lado, se han identificado diversas prácticas con el objetivo de promover la retención y mejorar el desempeño académico de los alumnos, como acciones preventivas para fortalecer la retención, las cuales se pueden agrupar en las siguientes categorías: inducción y apoyo a estudiantes de nuevo ingreso, atención a alumnos con preparación deficiente, tutorías y asesorías académicas y de orientación, intervenciones curriculares novedosas, métodos pedagógicos activos, uso de TIC en la enseñanza, entre otras. En la literatura internacional con frecuencia se reporta que estas prácticas, de manera general, favorecen la integración social y académica, fomentan una mayor interacción entre profesores y alumnos, mejoran el compromiso y la motivación de los estudiantes, fomentan el desarrollo de habilidades interpersonales y de aprendizaje, incrementan el desempeño y el avance académico, aumentan los índices de retención de los alumnos, disminuyen el abandono escolar e incrementan los índices de graduación (Bettinger y Long, 2005; Braxton, Jones, Hirschy y Hartley III, 2008; Bremer, Opsal, Hirschy, Castellano, Center, Geise y Medhanie, 2011; Campisi y Finn, 2011; Cooper, 2010; Engstrom, 2008; Goodman y Pascarella, 2006; Hattie, 2011; Hendel, 2001; Koenig, 2010; Martínez-Guerrero, Campillo y Valle, 2012; Milne, Keating y Gabb, 2007; Sevia y Robinson, 2011).

Los resultados logrados con estas prácticas en la disminución del abandono y el incremento en el desempeño académico de los alumnos en las universidades, ha sido muy variable. Entre los criterios considerados en la literatura para valorar 'buenas prácticas' se pueden señalar aquellas acciones que han demostrado su eficacia, utilidad y posibilidad de réplica en diferentes contextos; además de estar bien

documentadas, cuentan con el respaldo de la institución, definen con claridad los objetivos de la intervención, muestran un conocimiento profundo de la problemática detectada, están fundamentadas en conocimientos teóricos y empíricos sobre el problema, cuentan con estrategias claras para resolverlo, describen el contexto de la intervención, así como el método y el diseño del estudio (grupos de comparación, población objetivo, tamaño de la muestra y actividades que realizan en la práctica), mencionan el personal necesario, la infraestructura y los recursos financieros para llevar a cabo la práctica; y, además, presentan resultados de su implementación y de su efectividad: tamaño del efecto, significancia estadística e impacto en los índices de retención y eficiencia terminal (Campillo, Martínez-Guerrero y Valle, 2012; Educational Group for Guidelines on Evaluation, 1999; Martínez, Campillo, Rojo y Valle, 2012; Promising Practices Network, 2013).

Con el propósito de generar un repositorio de prácticas evaluadas para reducir el abandono y promover la graduación de los alumnos en la educación superior, en el marco del Proyecto ALFA-GUÍA, se diseñó un sistema de búsqueda, registro, evaluación y difusión de buenas prácticas, en el cual colaboraron veintitrés participantes de instituciones de educación superior de diferentes países de América Latina, España y Portugal. El objetivo del presente trabajo es describir esta experiencia internacional y documentar el proceso metodológico que se siguió para investigar, evaluar y seleccionar las prácticas que conformarán el Repositorio de prácticas para disminuir el abandono estudiantil.

## 2. Método

### 2.1 Procedimiento

El sistema para recopilar, evaluar e identificar buenas prácticas orientadas a disminuir el abandono, se desarrolló para cubrir las siguientes etapas metodológicas (Apéndice I):

- a) *Estrategia de búsqueda y recopilación de información.* Se llevó a cabo una revisión sistemática en la literatura internacional, de artículos y publicaciones sobre prácticas de integración de los estudiantes a las instituciones y de planificación e intervenciones curriculares, orientadas a reducir el abandono en la educación superior. Asimismo, se revisaron trabajos sobre estudios empíricos y documentos institucionales sobre la implementación de programas de retención en educación superior. El período de búsqueda de publicaciones abarcó de 2000 a 2012 y participaron 23 representantes de las instituciones socias del Proyecto ALFA-GUÍA, trece de ellas recopilaron los documentos de integración de alumnos y diez instituciones registraron los de planificación e intervención curricular.
- b) *Aplicación de criterios de inclusión de documentos.* En la selección de los artículos y documentos publicados se tomaron en cuenta los siguientes criterios: que se hayan llevado a cabo en cualquier parte del mundo, publicados entre los años 2000 y 2012, que estén documentados y que sean publicaciones arbitradas, o informes de programas nacionales avalados por una institución o libros de editoriales de reconocido prestigio académico y profesional.
- c) *Registro de documentos.* Se diseñó un sistema informático para el registro de referencias recopiladas, con el propósito de capturar los datos de 83 publicaciones sobre integración de los estudiantes y 90 sobre planificación e intervenciones curriculares. Cada registró incluyó la referencia de la publicación en formato APA y un resumen de la práctica. Este repositorio también permitió la consulta y el análisis de los documentos recopilados.
- d) *Análisis de la información registrada.* Se identificaron documentos relacionados con prácticas de integración de los

estudiantes a las instituciones de educación superior y prácticas de planificación e intervención curricular, ambos tipos de prácticas que estuvieran orientadas a disminuir el abandono estudiantil. Además, se analizaron otros estudios empíricos relacionados con la integración de los estudiantes y con la planificación curricular y los métodos de enseñanza; en ellos se identificaron factores asociados al abandono estudiantil y documentos de propuestas relevantes sobre políticas para mejorar la retención en la educación superior. Con los documentos recopilados se hizo una clasificación inicial para identificar sólo aquellas publicaciones que describían prácticas probadas.

- e) *Formación de comités evaluadores.* Con el objetivo de valorar las 40 prácticas identificadas de integración de los estudiantes y las 24 prácticas de planificación curricular, se conformaron comités de evaluación, integrados cada uno por tres participantes (se formaron cuatro comités para las prácticas de integración y tres comités para las prácticas de intervenciones curriculares). Los documentos fueron valorados por al menos tres evaluadores independientes, entre los miembros de los grupos de trabajo de instituciones de educación superior participantes en el Proyecto ALFA-GUÍA.
- f) *Aplicación de una guía de evaluación de prácticas.* Los evaluadores utilizaron como instrumento la “Guía para evaluar prácticas de Integración de estudiantes y Planificación curricular” a fin de otorgar a las intervenciones una puntuación en cada uno de los siguientes elementos evaluados: a) especificar con claridad la problemática que origina la práctica, b) contar con una fundamentación teórica y empírica, c) describir de manera clara los objetivos, d) describir la población meta y la práctica reportada, y e) contar con

una evaluación de la intervención implementada. Con base en las puntuaciones asignadas por cada evaluador se obtuvo una calificación que se tomó en cuenta para emitir un dictamen de calidad de la práctica, aplicando los criterios que se muestran en la Tabla 1.

- g) *Dictamen de las prácticas evaluadas.* Con base en los dictámenes que los evaluadores emitieron, aplicando la Guía de evaluación de prácticas de manera independiente y, después de estimar el grado de acuerdo entre ellos, se otorgó un dictamen global a cada una de las prácticas evaluadas.
- h) *Clasificación de las prácticas evaluadas.* En lo general se consideraron como ‘buenas prácticas’ aquellas que obtuvieron un dictamen final de “Ejemplar”, “Buena” y “Aceptable” considerando el grado de acuerdo en la valoración global de los evaluadores.
- i) *Difusión de las buenas prácticas.* Se encuentra en construcción la página de prácticas identificadas con acceso directo en el Portal del Proyecto ALFA-GUÍA. En este espacio del portal se incluirá una presentación del repositorio de prácticas y un instructivo para que los usuarios puedan hacer búsquedas y consultas. El repositorio estará disponible para las instituciones de educación superior interesadas, así como para educadores y especialistas en el ámbito educativo.

## 2.2 Instrumento

Con el propósito de evaluar las prácticas de integración de estudiantes y de planificación curricular, y a fin de contar con un procedimiento estandarizado para lograr este objetivo, se diseñó la “Guía para evaluar prácticas de integración de estudiantes y de planificación curricular” (Apéndice II).

La Guía para evaluar prácticas está fundamentada en los criterios metodológicos más citados en la literatura actual para evaluar intervenciones educativas. Se consideraron seis parámetros de calidad que debe incluir la práctica: 1) conocimiento de la problemática a la que responde la práctica 2) fundamentación teórica y/o empírica, 3) objetivos de la intervención, 4) población objetivo a la que se dirige, 5) descripción de actividades, y 6) evaluación de la efectividad de la práctica (logro de sus objetivos). A cada elemento se le asigna un puntaje conforme a una rúbrica de cuatro criterios que van de 1 a 4, en donde 0 = “Sin información”, 1 = “Aceptable”, 2 = “Buena” y 3 = “Ejemplar” al evaluar cada parámetro de la práctica. Además, se cuenta con un espacio para que los evaluadores registren sus observaciones sobre la calidad metodológica de la intervención. La Guía se sometió a un procedimiento de revisión de pares y se validó con los participantes de los grupos de trabajo del proyecto ALFA-GUIA.

Con base en la ponderación de la evaluación (suma de los puntajes asignados por cada evaluador en los parámetros de la Guía) se obtiene una calificación al dividir el puntaje total entre 18 y al multiplicar este resultado por 10. Finalmente, se otorga un dictamen de acuerdo con la calificación obtenida, como se presenta en la Tabla 1.

**Tabla 1.**

**Dictamen de las prácticas de integración de estudiantes y planificación curricular según la calificación asignada**

Calificación	Dictamen
9.4 a 10	Ejemplar
7.8 a 9.3	Buena
6.1 a 7.7	Aceptable
1 a 6.0	No aceptable
No aplica/No pertinente	No aplica/No pertinente

### 3. Resultados

A continuación se presentan los principales resultados de la valoración y el dictamen de las 40 prácticas de integración de alumnos y de las 24 de planificación curricular que se evaluaron (Tablas 2 y 3).

**Tabla 2.**

**Resultados de la valoración y dictamen de las prácticas de integración de estudiantes**

Dictamen final	Documentos de prácticas
Ejemplar	0
Buena	11
Aceptable	13
<b>Subtotal</b>	<b>24</b>
No aceptable	13
No aplica/No pertinente	3
<b>Subtotal</b>	<b>26</b>
<b>Total</b>	<b>40</b>

**Tabla 3.**

**Resultados de la valoración y dictamen de las prácticas de planificación curricular**

Dictamen final	Documentos de prácticas
Ejemplar	1
Buena	12
Aceptable	6
<b>Subtotal</b>	<b>19</b>
No aceptable	4
No aplica/No pertinente	1
<b>Subtotal</b>	<b>5</b>
<b>Total</b>	<b>24</b>

Como se puede observar en las tablas 2 y 3, de las 40 prácticas de integración de estudiantes identificadas sólo 24 obtuvieron buenas puntuaciones y de las 24 de planificación curricular, sólo 19 de ellas se valoraron como “Buenas prácticas”. Si se suman las prácticas de ambos grupos en cada

una de las categorías del dictamen final se obtuvieron los siguientes resultados generales: Una práctica fue considerada como “Ejemplar”, 23 prácticas como “Buenas” y 19 prácticas como “Aceptables”.

#### 4. Conclusiones

Como se señaló, el objetivo de este trabajo fue recopilar, evaluar, identificar y difundir prácticas exitosas para coadyuvar en la disminución del abandono y mejorar la retención de alumnos de educación superior; para ello, se aplicó una metodología de búsqueda, selección y evaluación de prácticas institucionales; además, se diseñó un instrumento con el fin de evaluar las intervenciones para disminuir el abandono. La implementación del sistema y uso de la Guía para evaluar las prácticas de integración de estudiantes y de planificación curricular permitieron contar con un procedimiento estándar y con una evaluación confiable y objetiva mediante la cual se evaluó de manera favorable un grupo de 64 “buenas prácticas” de integración de alumnos y de planificación curricular, con criterios de pertinencia, efectividad e impacto. Aún cuando el período de publicación de los documentos fue de 2000 a 2012, actualmente se continúa con la búsqueda y evaluación de documentos para identificar nuevas prácticas y mantener actualizado el acervo disponible.

Estas prácticas serán incorporadas a un repositorio para difundirlas a través del portal del Proyecto ALFA-GUÍA, con la intención de que puedan ser de interés y utilidad para las instituciones de educación superior y para los especialistas interesados en la disminución del abandono estudiantil.

Como resultado de la implementación de este sistema de evaluación de prácticas institucionales para disminuir el abandono en educación superior, es evidente que aún quedan retos por superar a fin de lograr su consolidación. Por ejemplo, en la fase de ‘*Aplicación de criterios de inclusión de documentos*’ se requiere incorporar otros

criterios, tales como buscar que las publicaciones reporten en sus resultados de evaluación el tamaño del efecto o la significancia estadística de la intervención implementada, lo que aportaría evidencia sólida sobre su efectividad y sería de mayor utilidad en la toma de decisiones de quienes consulten el repositorio.

En la etapa de ‘*Formación de comités evaluadores*’ es necesario realizar una capacitación de nuevos evaluadores en el uso de la Guía para evaluar las prácticas de integración de estudiantes y de planificación curricular; en dicha capacitación se les sensibilizará sobre la importancia de su participación. En cuanto a la Guía para evaluar las prácticas es importante que ésta sea sensible a la capacidad descriptiva de la publicación en la que se reporta la práctica; en ocasiones la intervención se valora de forma negativa porque no se cuenta con información suficiente para evaluar uno o más de los elementos. Además, la Guía debe ser clara con respecto a cómo valorar aquéllos documentos que describen más de una práctica, lo que es usual en los compendios de programas institucionales integrales.

Sería recomendable realizar una meta-evaluación formal de este sistema de evaluación de prácticas para identificar sus fortalezas, debilidades y utilidad para investigar, evaluar e identificar buenas prácticas para disminuir el abandono estudiantil y mejorar la retención en las instituciones de educación superior. También se recomienda revisar la “Guía para evaluar prácticas de integración de estudiantes y planificación curricular” y, en caso de ser necesario, ampliar los parámetros y criterios de calidad que debería cumplir cada intervención (King, McKegg, Oakden y Wehipeihana, 2013). Por último, se sugiere promover una mayor participación de los representantes de las instituciones de educación superior para la actualización del repositorio de prácticas y el monitoreo del uso de la información en el repositorio.

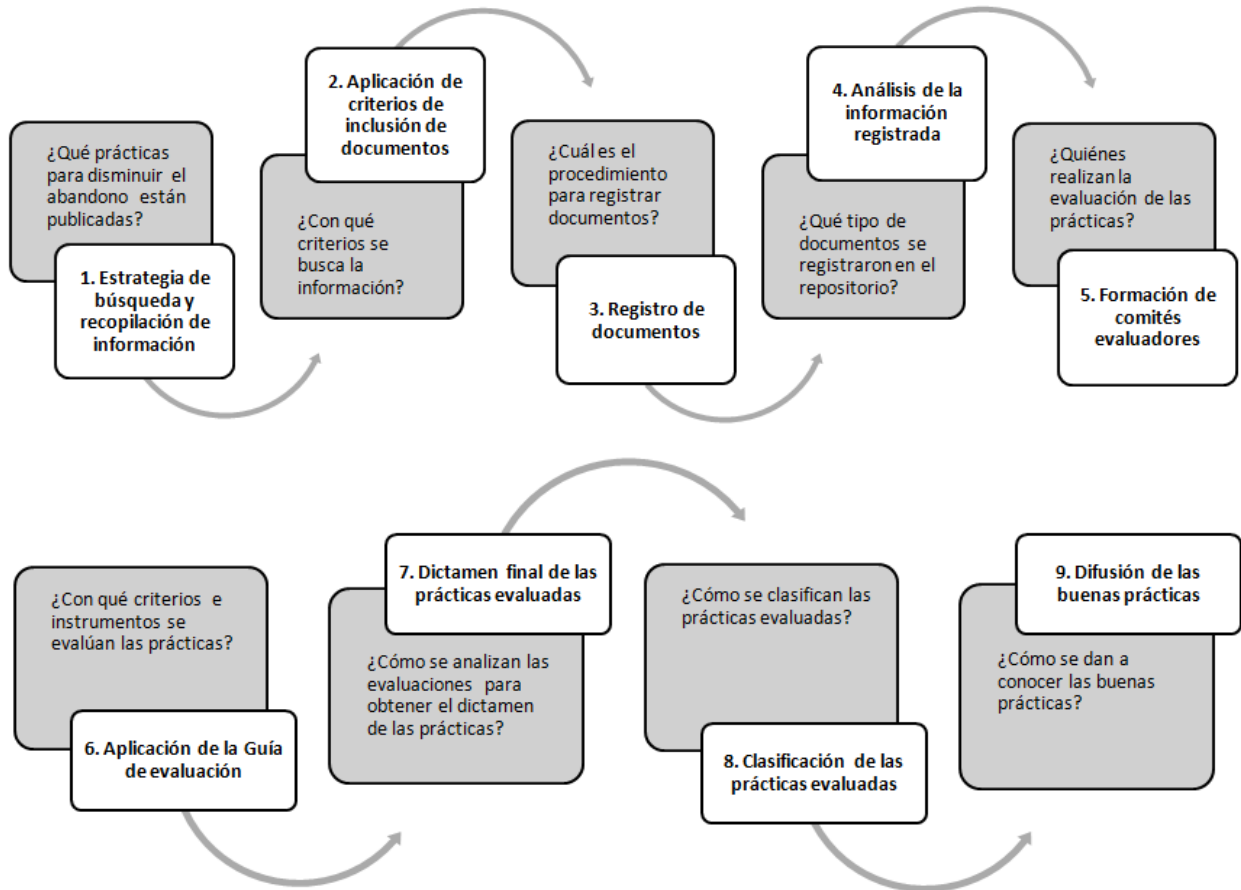


## Referencias

- Bettinger, E. P., & Long, B. T. (2005). *Addressing the Needs of Underprepared Students in Higher Education: Does College Remediation Work?* Recuperado de [http://www.nber.org/papers/w11325.pdf?new\\_window=1](http://www.nber.org/papers/w11325.pdf?new_window=1)
- Braxton, J. M. (2006). *Faculty Professional Choices in Teaching That Foster Student Success*. Prepared for the National Postsecondary Education Cooperative, Washington, DC. Recuperado de [http://nces.ed.gov/npec/pdf/Braxton\\_report.pdf](http://nces.ed.gov/npec/pdf/Braxton_report.pdf)
- Braxton, J., Jones, W., Hirschy, H & Hartley III, H.H. V., (2008). The Role of Active Learning in College Student Persistence. *New Directions for Teaching and Learning*, 115. Recuperado de <http://faculty.njcu.edu/fmoran/gssc/braxton.pdf>
- Bremer, C. D., Opsal, C., Hirschy, A., Castellano, M., Center, B., Geise, A., & Medhanie, A. (2011). *Relative Impact of Interventions to Improve Achievement and Retention in Postsecondary Occupational Programs*. Recuperado de [http://136.165.122.102/UserFiles/File/Tech\\_Report\\_s/NRCCTE\\_Relative\\_Impact\\_report.pdf](http://136.165.122.102/UserFiles/File/Tech_Report_s/NRCCTE_Relative_Impact_report.pdf)
- Campillo, M., Martínez-Guerrero, J. & Valle, R. (2012). Modelos para implementar prácticas educativas en la educación superior. En J. Arriaga García de Andoain y Otros, *II CLABES Segunda Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior* (pp. 426-433). Madrid: E.U.I.T.
- Campillo, M., Martínez-Guerrero, J., Rojo, L. & Valle, R. (2012). *Guía para evaluar prácticas de integración y planificación orientadas a disminuir los índices de abandono o incrementar la retención de los estudiantes en las instituciones de educación superior*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Campisi, J., & Finn, K. (2011). Does Active Learning Improve Students' Knowledge of and Attitudes Toward Research Methods? *Journal of College Science Teaching*, 40(4), 38-45.
- Cooper, E. (2010). Tutoring Center Effectiveness: The Effect of Drop-In Tutoring. *Journal of College Reading and Learning*, 40(2), 21-34.
- De Vries, W., León, P., Romero, J.F., & Hernández, I. (2011). ¿Desertores o decepcionados? Distintas causas para abandonar los estudios universitarios. *Revista de la Educación Superior*, 40(160), 29-50.
- Educational Group for Guidelines on Evaluation. (1999). Guidelines for evaluating papers on educational interventions. *Education and Debate*, 318, 1265-1267.
- Engstrom, C. (2008). Curricular learning communities and underprepared students: How faculty can provide a foundation for success. *New Directions for Teaching and Learning*, 115, 5-19.
- Gómez, J. (1990). El rezago escolar en la educación superior: un examen breve. *Perfiles Educativos*, 49-50, 14-26.
- Goodman, K., & Pascarella, E. (2006). First-year seminars increase persistence and retention. *Peer Review*, 8 (3), 26-28. Recuperado de: [http://www.aacu.org/peerreview/pr-su06/documents/PRSU06\\_research.pdf](http://www.aacu.org/peerreview/pr-su06/documents/PRSU06_research.pdf)
- Hagedorn, L. S. (2006). How to define retention: A new look at an old problem. *Transfer and Retention of Urban Community College Student Project (TRUCCS)*. Lumina Foundation.
- Harrison, N. (2011). The impact of negative experiences, dissatisfaction and attachment on first year undergraduate withdrawal. *Journal of Further and Higher Education*, 30(4), 377-391. doi: 10.1080./03098770600965383
- Hattie, J. (2011). Which strategies best enhance teaching and learning in higher education. En D. Mashek & E. Yost Hammer, *Empirical Research in Teaching and Learning: Contributions from Social Psychology*. Oxford UK: Blackwell Publishing.
- Hendel, D. (2001). *The relative contribution of participating in first year seminar*. Trabajo presentado en la Annual Meeting of the American Educational Research Association, Washington, D.C.
- King, J., McKegg, K., Oakden, J. & Wehipeihana, N. (2013). Evaluative Rubrics: a Method for Surfacing Values and Improving the Credibility of Evaluation. *Journal of Multidisciplinary Evaluation*, 9(21), 11-20.
- Koenig, K. (2010). Building Acceptance for Pedagogical Reform Through Wide-Scale Implementation of Clickers. *Journal of College Science Teaching*, 39, 46-50. Recuperado de <http://web2integration.pbworks.com/f/Building%20Acceptance%20for%20Pedagogical%20Reform%20Through%20Wide%20Scale%20Implementation%20of%20Clickers.pdf>
- Martínez-Guerrero, J., Campillo, M. & Valle, R. (2012). Planificación de las enseñanzas e intervenciones curriculares para disminuir el abandono estudiantil en la educación superior. En Jesús Arriaga García Andoain y Otros, *II CLABES Segunda Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior* (pp. 359-354). Madrid: E.U.I.T. de Telecomunicación.
- Milne, L., Keating, S., & Gabb, R. (2007). *Student Peer Mentoring at Victoria University*. Recuperado de [http://tls.vu.edu.au/portal/site/research/resources/student\\_peer\\_mentoring\\_at\\_VU\\_final\\_report.pdf](http://tls.vu.edu.au/portal/site/research/resources/student_peer_mentoring_at_VU_final_report.pdf)
- Porter, S., & Swing, R. (2006). Understanding how first-year seminars affect persistence. *Research in Higher Education*, 47(1). Recuperado de <http://www.stephenporter.org/papers/fyspersist.pdf>
- Promising Practices Network. (2013). *Evidence Criteria*. Recuperado de <http://www.promisingpractices.net/criteria.asp>

- Sevian, H., & Robinson, W. (2011). Clickers Promote Learning in All Kinds of Classes-Small and Large, Graduate and Undergraduate. *Journal of College Science Teaching*, 40(3). Recuperado de [http://viewsfromthehill.weebly.com/uploads/1/0/8/4/10846479/clickers\\_promote\\_learning\\_in\\_all\\_kinds\\_of\\_classes\\_small\\_and\\_large\\_...lecture\\_and\\_lab\\_nsta\\_2011.pdf](http://viewsfromthehill.weebly.com/uploads/1/0/8/4/10846479/clickers_promote_learning_in_all_kinds_of_classes_small_and_large_...lecture_and_lab_nsta_2011.pdf)
- Silva, M. (2011). El primer año universitario. Un tramo crítico para el éxito académico. *Perfiles Educativos*, 33, 202-214.
- Swail, W. S. (2006). Seven Guiding Questions for Student Retention. *Student Success*. Recuperado de [http://www.educationalpolicy.org/pdf/StudentSuccess\\_0601.pdf](http://www.educationalpolicy.org/pdf/StudentSuccess_0601.pdf)
- Tinto, V. (1997). College as communities: Exploring the educational character of student persistence. *Journal of Higher Education*, 68, 599-623.
- Tinto, V. (2006). Research and Practice of Student Retention: What Next? *Journal of College Student Retention*, 8(1), 1-19.
- Zubirán, A. (2003). *Índices de eficiencia terminal y calidad en las instituciones de educación superior en México*. Recuperado de <http://anuario.upn.mx/index.php/anuarios-y-total-de-ensayos-publicados/-category/4-2003.html>

## Apéndice I. Etapas metodológicas para investigar y evaluar prácticas que disminuyen el abandono estudiantil



## Apéndice II. Guía para evaluar prácticas de Integración de estudiantes y Planificación curricular

Uno de los objetivos del Proyecto ALFA-GUIA es identificar y difundir prácticas exitosas para disminuir el abandono y mejorar la retención de los estudiantes en las instituciones de educación superior. Con el fin de generar un repositorio de buenas prácticas en el Portal ALFA-GUIA, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), con la colaboración de un grupo de instituciones que participan en el Proyecto, inició en 2011 la recopilación de prácticas de *Integración* de los nuevos estudiantes y de *Planificación* de las enseñanzas en la educación superior.

Para compilar dichas prácticas se desarrolló un sistema —*Sistema de registro de documentos y referencias*— que permite anotar síntesis de documentos o artículos publicados en revistas o libros especializados, impresos o en línea, de documentos institucionales de universidades, organizaciones gubernamentales y no gubernamentales.

La presente Guía para evaluar prácticas se diseñó con el propósito de disponer de un procedimiento estándar que sirva como referencia para evaluar de manera sistemática las prácticas registradas en el sistema. El instrumento es resultado de la revisión de la literatura sobre la evaluación de este tipo de intervenciones, así como de los aportes de los colegas de las instituciones socias que participan con la UNAM en el proyecto.

### Descripción de la Guía para evaluar prácticas

La Guía para evaluar prácticas considera seis elementos que idealmente debería incluir una práctica: respaldo institucional, conocimiento de la problemática que se propone resolver con la práctica, conocimientos teóricos o empíricos que la fundamentan, objetivos, población objetivo, cobertura de la población objetivo, actividades que caracterizan la práctica, estructura organizacional, infraestructura y recursos financieros necesarios, así como evaluación de la operación y de la efectividad de la práctica.

Está organizada en una matriz con siete columnas y seis filas. En la primera columna se encuentran los elementos para evaluar las prácticas; en la segunda, el indicador para evaluar cada elemento; en las cuatro que siguen se encuentran descripciones que reflejan el grado con el que se manifiesta el indicador, el cual se valora con cuatro criterios: 0 significa que carece de información, 1 que la práctica es aceptable, 2 que es buena, y 3 ejemplar; en la séptima columna se anota el puntaje que obtenga cada elemento como resultado de su valoración. En las primeras filas se encuentran los seis elementos que se evalúan y en la última se anota la suma de los puntos que obtuvo la práctica.

## Guía para evaluar prácticas de Integración de estudiantes y Planificación curricular

### I. Datos de la práctica

Título \_\_\_\_\_

Autor \_\_\_\_\_

Año de publicación \_\_\_\_\_ Fecha de evaluación \_\_\_\_\_

Nombre del evaluador \_\_\_\_\_

Institución del evaluador \_\_\_\_\_

Calificación \_\_\_\_\_

Señale el tipo de práctica que evaluó

Acogida o bienvenida de los estudiantes de nuevo ingreso	<input type="radio"/>	Métodos de estudio	<input type="radio"/>
Ajustes/reformas curriculares	<input type="radio"/>	Modelos-estrategias de enseñanza	<input type="radio"/>
Atención a alumnos con carencias curriculares (propedéuticos, cursos de nivelación, cursos remediales)	<input type="radio"/>	Motivación de los estudiantes	<input type="radio"/>
Cursos introductorios/inducción	<input type="radio"/>	Movilidad-transferencia de créditos	<input type="radio"/>
Programas de becas	<input type="radio"/>	Orientación institucional	<input type="radio"/>
Diagnóstico de la preparación de los alumnos	<input type="radio"/>	Orientación personal	<input type="radio"/>
Programas de mentorías	<input type="radio"/>	Prácticas profesionales	<input type="radio"/>
Asesorías académicas	<input type="radio"/>	Reconocimiento de estudios	<input type="radio"/>
Comunidades de aprendizaje	<input type="radio"/>	Recursos tecnológicos (cursos, guías, materiales, etc.)	<input type="radio"/>
Flexibilidad curricular	<input type="radio"/>	Salidas intermedias	<input type="radio"/>
Acciones específicas en la modalidad de educación a distancia	<input type="radio"/>	Seminarios de primer año	<input type="radio"/>
Enseñanza de habilidades específicas (disciplinas)	<input type="radio"/>	Tutorías	<input type="radio"/>
Enseñanza de habilidades generales	<input type="radio"/>	Otro	<input type="radio"/>
Estrategias de aprendizaje colaborativo/cooperativo	<input type="radio"/>		

Si señaló otro, anote cuál: \_\_\_\_\_

## II. Instrucciones para el llenado de la Guía para evaluar prácticas

Anote en la última columna el valor que asignó a cada elemento de la práctica (0, 1, 2 ó 3). Para obtener el puntaje total, sume los valores de los seis elementos.

ELEMENTO	INDICADOR	CRITERIOS PARA EVALUAR LA PRÁCTICA				PUNTAJE ASIGNADO
		(0) SIN INFORMACIÓN	(1) ACEPTABLE	(2) BUENA	(3) EJEMPLAR	
<b>1. Conocimiento de la problemática que da origen a la práctica.</b>	Grado de conocimiento sobre la problemática que da origen a la práctica.	No presenta información sobre la problemática que da origen a la práctica.	Describe la problemática (abandono escolar, reprobación, persistencia o retención) sin precisar datos que justifiquen la práctica.	Utiliza datos del problema (abandono escolar, reprobación, persistencia o retención) que da origen a la práctica.	Utiliza un diagnóstico institucional basado en información cuantitativa y cualitativa del problema (abandono escolar, reprobación, persistencia o retención) que da origen a la práctica.	
<b>2. Fundamento teórico o empírico.</b>	Grado de fundamento teórico o empírico de la práctica.	No tiene referente teórico o empírico.	Señala conceptos teóricos o resultados de investigaciones, pero, no establece su relación con la práctica.	Se fundamenta parcialmente en conceptos teóricos o resultados de investigaciones relacionados con la práctica.	Se fundamenta en una teoría o en resultados de investigaciones relacionadas con la práctica.	
<b>3. Objetivos de la práctica.</b>	Grado de claridad de los objetivos de la práctica.	No presenta los objetivos.	Señala el propósito general de la práctica pero no hace explícitos sus objetivos.	Describe los objetivos de la práctica de manera general.	Describe detalladamente todos los objetivos de la práctica.	
<b>4. Población objetivo a la que se dirige la práctica.</b>	Grado de precisión con la que describe la población objetivo.	No señala a qué tipo de población está dirigida la práctica.	Señala alguna característica de la población a la que está dirigida la práctica.	Describe de manera general la población a la que está dirigida la práctica.	Describe con precisión las características de la población a la que está dirigida la práctica.	
<b>5. Descripción de las actividades de la práctica.</b>	Grado de precisión con el que se describen las actividades.	No describe información sobre las actividades de la práctica.	Describe algunas de las actividades de la práctica.	Describe de manera general las actividades de la práctica.	Describe con claridad y precisión las actividades de la práctica.	
<b>6. Evaluación de la efectividad de la práctica (logro de sus objetivos).</b>	Grado de efectividad de la práctica.	No presenta información sobre el logro de los objetivos de la práctica.	Señala que se evaluó la práctica pero aún no se han logrado los objetivos.	Presenta evidencias del logro de algunos objetivos de la práctica.	Presenta evidencias que demuestran el logro de todos los objetivos de la práctica.	
<b>Puntaje total</b>						

### Observaciones

### Calificación

Puntaje mínimo = 0

Puntaje máximo = 18

Puntaje bruto =  $\frac{\text{puntaje total de la práctica}}{\text{puntaje máximo}}$

Calificación = puntaje bruto X 10 =

Calificación	Dictamen
9.4 a 10	Ejemplar
7.8 a 9.3	Buena
6.1 a 7.7	Aceptable
.6 a 6.0	No aceptable

---

# LÍNEA TEMÁTICA

## Nº 3

*“Políticas nacionales y gestión institucional para reducir el abandono”*

---



### Línea Temática 3: Políticas nacionales y gestión institucional para reducir el abandono

Responsable: D<sup>a</sup> Bettina Steren dos Santos

Primer Autor	Otros Autores	Título	Ciudad	País
Jorge Franco Gallego		HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA POLÍTICA DE ESTADO PARA EL TRATAMIENTO DEL ABANDONO DE ESTUDIOS	Bogotá	Colombia
Alfonsa García	Julio Blanco Ana Casaravilla Ángeles Castejón Ana Gonzalo M. Ángeles Mahillo Misha Malinga	PROTOCOLO DE CALIDAD PARA LA TASA DE PERMANENCIA A UN AÑO EN LA UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE MADRID	Madrid	España
Óscar Armando Hernández Romero		POLÍTICAS Y LINEAMIENTOS DE PERMANENCIA ESTUDIANTIL Y PROMOCIÓN OPORTUNA	Bogotá D.C.	Colombia
Eugenio Carlos Rodríguez	Esther Ansola Hazday	POLÍTICAS NACIONALES SOBRE EL ABANDONO ESTUDIANTIL EN LAS UNIVERSIDADES DE LA REPÚBLICA DE CUBA	La Habana	Cuba
Mario Guillermo Oloriz	Juan Manuel Fernández María Verónica Amado	IMPACTO DEL PROGRAMA DE BECAS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN EN LA DISMINUCIÓN DEL ABANDONO	Luján-Buenos Aires	Argentina
Lorena Machado do Nascimento	Bettina Steren dos Santos Tárcia Rita Davoglio	DESAFIOS À PERMANÊNCIA DOS ALUNOS DE PROUNI NO CURSO DE PEDAGOGIA: UMA ANÁLISE QUALITATIVA.	Porto Alegre	Brasil
Guilherme Mendes Tomaz dos Santos	Denise Lemos Marcuzzo Vera Lucia Felicetti	PROUNI: Análise de Teses e Dissertações do ano de 2012 do banco de dados da CAPES	Canoas	Brasil
Carolina Hernández Rodríguez		ATENCIÓN A LAS DESIGUALDADES, MÁS ALLÁ DE LAS EDUCATIVAS: PROGRAMA NACIONAL DE BECAS (PRONABES)	México D.F.	México
Luis Sergio Garrido Castañeda	Manuel Arrieta María Loretto Vallejos	UNA ESTRUCTURA PARA FAVORECER LA INSERCIÓN, UNA EXPERIENCIA EN LA UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE CHILE	Santiago	Chile
Felipe Tirado	Guillermo Santos	LA PARADOJA: EXCLUSIÓN Y ABANDONO ESCOLAR	Tlalnepantla	México
Tárcia Rita Davoglio	Mercedes Collazo Carla da Conceição Lettnin Beatriz Diconca Bettina Steren dos Santos	COMPARATIVO ENTRE ASPECTOS DISCENTES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR DO BRASIL E DO URUGUAI	Porto Alegre	Brasil
Patricia Estrada	Dora Nicolasa Gómez Laura Marcela Jaramillo Juan David Lopera Melbin Velásquez Fabio Vallejo	UN RETO PARA LA UNIVERSIDAD: LA PERMANENCIA CON EQUIDAD	Colombia	Colombia
Marília Morosini	Nicole Bertinatti Luan Golembiewski	INTERNACIONALIZAÇÃO E PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM OLHAR VOLTADO PARA O CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS (CsF)	Porto Alegre	Brasil
Miguel David Rojas López	Juan Hernández	EVALUACIÓN DE LA DESERCIÓN DE LOS PROGRAMA DE PREGRADO DE LA FACULTAD DE MINAS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA ANTES Y DESPUÉS DE LA REFORMA ACADÉMICA	Medellín	Colombia
Carla Spagnolo	Márcia Martins Villas Boas César Augusto Müller	OS DISCENTES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: ESCOLHAS E PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS	Porto Alegre	Brasil
Maria Lorena Gartner Isaza	Carmenza Gallego	¿ES LA PERMANENCIA ESTUDIANTIL UN ASUNTO DE CALIDAD EDUCATIVA?	Manizales	Colombia
Ruth Díaz Bello	Tulio Ramírez Audy Salcedo	ATENCIÓN INTEGRAL DEL ESTUDIANTE: EL DILEMA ENTRE LA POLÍTICA INSTITUCIONAL Y LAS POLÍTICAS FISCALES	Caracas	Venezuela
Rafael Eduardo Schmitt	Jussara Lobato Fernandez Margareth Fadanelli Simionato Luciane Torezan Viegas	GESTIÓN INSTITUCIONAL DEL ABANDONO EN EL CENTRO UNIVERSITÁRIO METODISTA: PROGRAMA DE PREVENCIÓN BASADO EN EL ABORDAJE SISTÉMICO	Porto Alegre	Brasil
Lilia Farias	Delisa Bencomo	GESTIÓN UNIVERSITARIA Y LA DESERCIÓN ESTUDIANTIL. CASO UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE GUAYANA VENEZUELA	Guayana	Venezuela
Dinorah Miller		EL MARCO INSTITUCIONAL DE LAS IES PÚBLICAS MEXICANAS Y SUS CONDICIONES ORGANIZACIONALES FRENTE AL REZAGO Y EL ABANDONO UNIVERSITARIO. REFLEXIONES ELABORADAS DESDE LA UAM.	México	México
Fabio Vallejo		BANCO DE INICIATIVAS Y OBSERVATORIO, ESTRATEGIAS PARA PROMOVER Y ANALIZAR CONTRIBUCIONES DE INTERVENCIONES INSTITUCIONALES PARA REDUCIR LAS TASAS DE ABANDONO Y GRADUACIÓN	Medellín	Colombia
Carla Camargo da Fonseca	Gabriele Bonotto Silva Vera Lucia Felicetti	PROUNI: ANÁLISE DE DISSERTAÇÕES DO BANCO DE DADOS DA CAPES (2006 – 2007)	Canoas	Brasil

Primer Autor	Otros Autores	Título	Ciudad	País
María Fernanda Reyes Sarmiento	Carmen Caballero Dominguez Amir Rodríguez Pautt Adriana Bolivar Troncoso	SISTEMA DE ANÁLISIS Y SEGUIMIENTO A LA DESERCIÓN COMO INSTRUMENTO INTEGRADOR DE ESFUERZOS EN PRO DE LA PERMANENCIA ESTUDIANTEL EN LA UNIMAGDALENA	Santa Marta	Colombia
Linda Eugenia Vázquez Galicia		LOS ESTUDIOS DE SEGUIMIENTO DE TRAYECTORIAS ESCOLARES COMO ESTRATEGIA DE PREVENCIÓN DEL ABANDONO DE LOS ESTUDIOS SUPERIORES.	México D.F.	México
Rosa Elsa González Ramírez	José Ubaldo Ramírez Javier	LA RELACIÓN ENTRE LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS, LAS POLÍTICAS NACIONALES Y EL ABANDONO EN EDUCACIÓN SUPERIOR	México D.F.	México
Jordelina Beatriz Anacleto Voos	Marilia Costa Morosini	POLÍTICA INSTITUCIONAL DE COMPARTILHAMENTO DE CUSTOS: AMPLIAÇÃO DAS TAXAS DE MATRÍCULA E FINANCIAMENTO ESTUDANTIL	Brasil	Brasil

Ponencia distinguida

## HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA POLÍTICA DE ESTADO PARA EL TRATAMIENTO DEL ABANDONO DE ESTUDIOS

Línea Temática: Políticas nacionales y gestión institucional para reducir el abandono

FRANCO GALLEGO, Jorge

Ministerio de Educación - COLOMBIA

[jfranco@mineducacion.gov.co](mailto:jfranco@mineducacion.gov.co); [jorfranco@gmail.com](mailto:jorfranco@gmail.com)

### Resumen.

Desde lo político, la mayor relevancia de una temática se asume con la categoría política de Estado. Talotorga prioridad y alcance de largo plazo al tratamiento de una situación de interés general. Esta ponencia tiene como propósito presentarel sentido, proceso, estrategias y resultados mediante los cuales se viene construyendo en Colombia una política de Estado para el tratamiento del abandono de estudios en educación superior, sugiriendo una perspectiva neoinstitucionalista para el efecto. Dicha construcción es el principal reto para mantener el máximo respaldo estatal durante varios gobiernos, lo cual facilitará la consecución de los resultados estructurales previstos y no pondrá en riesgo los avances que se han alcanzado. Se identificany describen los elementos para construir dicha política de Estadotomando como fuente la experiencia colombiana de los últimos diez años, en la cual se han concretado dinámicas tales como: un alto nivel de consenso (significado compartido) respecto de un marco conceptual o de referencia, generación de estadísticas y monitoreo del comportamiento de la deserción, estimación de un coste monetario nacional del abandono (así como beneficio monetario de la retención), inclusión del tema en el Sistema de Aseguramiento de la Calidad, vinculación del financiamiento o crédito educativo al fomento de la permanencia, mayor articulación con el nivel educativo precedente a la educación superior,disposición de un modelo de gestión y evaluación de acciones conjuntas con las instituciones de educación superior (IES) y generación de instrumentos para la gestión pública del abandono de estudios.Aunque tales dinámicas constituyen resultados mismos de la política en referencia, adquieren, con el enfoque neoinstitucionalista, mayor connotación como espacios de interacción y marcos de referencia, por lo cual el documento precisa resultados generales a dichas dinámicas, tales como: creciente apropiación de recursos desde el nivel nacional, tratamiento explícito del abandono en la normatividad del sector educativo y en los documentos de política de largo plazo,disminución de la tasa de deserción estudiantil y mayor equidad del Sistema de Educación Superior.

Descriptores o Palabras Clave:Neoinstitucionalismo y Abandono, Política Nacional, Políticas Educativas, Instrumentos de Política, Medición del Abandono.

## Introducción

Los cambios de gobierno o de los equipos humanos de alta dirección pueden y suelen conllevar ajustes y modificaciones en las prioridades. Debemos prever dichos cambios de manera que se salvaguarden y aún que se fortalezcan las políticas y estrategias relacionadas con el tratamiento del abandono de estudios. De lo contrario, pueden atenuarse en la práctica los espacios de interacción, el respaldo, la magnitud y la disposición de procesos, recursos, e incluso voluntades y actitudes que se vienen logrando, poniendo en riesgo la clara necesidad de tener un marco adecuado para trabajar el tema en el largo plazo. Para el efecto, es necesario construir una política de Estado. Debemos extender esta labor no sólo a nivel nacional, sino también de organismos multilaterales interesados en la educación. Este documento propone elementos para construir dicha política, entendida no solo en el sentido tradicional como un rumbo general de acción, explícito formalmente por el Estado, sino, ante todo, entendida como institución desde el enfoque del neoinstitucionalismo: como un conjunto de pautas de comportamiento, espacios y patrones de interacción social que muestran un determinado proceso de reproducción, donde los diferentes actores sociales desenvuelven sus prácticas, los cuales no necesariamente siguen un diseño deliberado (adaptado de Romero, 1999); esto es, enfatizando iteración inteligente (documentación y aprendizaje sistemáticos en el tiempo) de reglas, expectativas, acciones y resultados adicionales a lo formalmente establecido como política.

### 1 Sobre el sentido

Como justificación de la necesidad de una política de Estado para el tratamiento del abandono de estudios, basta con recordar el razonamiento que ubica a la educación como la principal estrategia de movilidad social, la cual se configura en el largo plazo, como quiera que es incluso generacional. Razonamiento que cobra magnitud ante el

profundo déficit que en cuanto a equidad presenta Colombia- y varios países de la región-, máxime cuando reiteradamente se argumenta que es, en contraste, el sistema educativo el que profundiza la desigualdad<sup>1</sup>.

En el marco de una conocida y reconocida reflexión, se enfatiza que:

- dado el ritmo y rumbo del desarrollo social, científico y tecnológico, la educación superior está crecientemente asociada a la posibilidad de ejercer (conocer, exigir, vivir) derechos constitutivos de la dignidad humana, tales como la igualdad, el trabajo, la propiedad, la libertad de pensamiento, un nivel de vida adecuado y a la educación misma. Un detrimento de los mismos se traduce también en rechazo, invisibilidad, indiferencia (Carrillo, J. P., 2012).

- hace parte de la “razón de ser” del Estado, como institución social, procurar un orden social justo, así como intervenir para promover condiciones de equidad, adoptando medidas a favor de grupos humanos con cualquier tipo de marginación<sup>2</sup>. Esto equivale a priorizar, dentro de la perspectiva de cumplir el principio de universalidad propio de la prestación de funciones y servicios públicos.

- el tratamiento del abandono de estudios se inscribe en dicho propósito, pues -haciendo parte del núcleo de las políticas educativas-, tiene un especial interés en los grupos sociales más marginados, vulnerables o diversos, en la medida en la que están más expuestos a dicho abandono y deben ser objeto de medidas que prioricen su atención.

- existe una tendencia, en la política educativa, a considerar que la equidad se genera por defecto a medida que se cumplen metas en las políticas “tradicionales” tales

<sup>1</sup> Recientemente lo ha argumentado Bernardo Toro, exconsultor del BID, Unicef y del B. M, en entrevista publicada en el periódico El Tiempo, edición del 23/sep/2013.

<sup>2</sup> Al punto que tal propósito estatal suele consignarse en las Constituciones Políticas; para el caso colombiano la referencia explícita al respecto se hace en su Artículo 13.

como cobertura, calidad, pertinencia y eficiencia. Pero una mirada histórica, de proceso, incluso sobre diversos niveles de la educación, demuestra que si la equidad no se hace explícita, el desarrollo del sistema educativo no sólo no contribuye a superar, sino que puede profundizar la inequidad social.

- homólogo a lo anterior, aunque más cercano a la gestión de las IES, existe el riesgo de considerar como dado el tratamiento del abandono de estudios en las políticas, procesos y proyectos asociadas adinámicas como bienestar universitario, currículo, responsabilidad social. En todo caso, el riesgo se configura si desde sus respectivas conceptualizaciones y reglamentaciones no se piensa y hace explícito el tratamiento del abandono de estudios, ante todo porque puede diluirse la priorización que comporta.

- el concepto y la política de permanencia comparten su núcleo o identidad con el concepto y política de inclusión: ambos operan, materializan el concepto de equidad en la medida que comparten interés por identificar las diversidades y necesidades de los estudiantes y por llevar al sistema educativo a adaptarse para acoger y atender dichas particularidades. La intersección conceptual y aún operativa se da en la priorización de la vulnerabilidad y la diversidad, intersección que comparten con uno de los propósitos de la categoría Estado, tal y como se mencionó antes. Quizás el principal rasgo diferenciador (entre inclusión y permanencia) lo constituye el énfasis que mediante el enfoque diferenciador<sup>3</sup> hace la inclusión respecto del acceso y la dimensión cultural de los grupos “diversos”.

- por lo anterior, es imperativo que el discurso sobre política educativa ya un sobre gestión directiva y académica de la educación superior haga referencia explícita a la

necesidad y estrategias para el tratamiento del abandono.

- el enfoque es de derechos y de deberes, de corresponsabilidad. No de asistencialismo ni de medidas aisladas o responsabilidades exclusivas. Por ejemplo, cuando se piensan acciones de refuerzo académico con relación a la necesidad de mejoramiento de la calidad de la educación precedente a la educación superior. O con relación a la estructuración de programas de apoyos directos a los estudiantes (subsidio o exención de pago de matrícula, alojamiento, alimentación, transporte), sobre lo cual amerita mencionarse que, dentro de un enfoque integral, constituyen un complemento imprescindible para el éxito en el tratamiento del abandono de estudios, particularmente de las poblaciones más vulnerables de la sociedad; así mismo, los respectivos estudiantes deben cumplir, como mínimo, con asistencia y rendimiento académico (corresponsabilidad).

- Frente al argumento que propone que los esfuerzos por disminuir el abandono se oponen a una selección natural y necesaria, dado que la masificación (con calidad y equidad) de la educación superior no es un ideal social pues no es eficiente frente a restricciones presupuestales (uso alternativo de recursos), diversidad de talentos y frente a limitaciones de demanda del mercado laboral, deben recordarse, tanto las principales externalidades de la educación superior como su énfasis en la formación integral (humanística, artística, ética, física, psicosocial), más allá de preparar competencias de aplicación exclusiva para el sector productivo. Por su parte, son bien conocidas externalidades como el mejoramiento de la calidad en la escogencia y participación política, la disminución de la criminalidad y violencia<sup>4</sup>, mejores hábitos de salud, control de la natalidad, disposición a formar parte de organizaciones. Y respecto

<sup>3</sup> Un desarrollo conceptual al respecto está disponible en web, en la página del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos.

<sup>4</sup> Externalidad muy valiosa en Colombia; entre otros, puede verse el Índice de Paz Global 2012, en el cual Colombia ocupa la posición 144 entre 158 países comparados

de la capacidad de absorción del sector productivo, es importante señalar, en el marco de la actual racionalidad económica, que el emprendimiento, la reconversión tecnológica, la innovación, la investigación, la mayor productividad y competitividad mismas, como fundamento de mayores niveles de desarrollo, tienen como prerrequisito la acumulación de capital de humano.

-No obstante lo anterior, hay espacio para una deserción “deseable” o con efectos positivos, pues la libertad y realización humana no se dan sólo por la vía de vincularse a un programa de educación superior. Algunos casos ilustrativos corresponden a deportistas, artistas, emprendedores, inventores, autodidactas.

## 2 Sobre el proceso y estrategias

A continuación se identifican y describen 6 elementos a partir de los cuales se viene construyendo en Colombia una política de Estado para la permanencia y graduación estudiantiles en educación superior: sensibilidad institucional, investigación, información, movilización, coordinación interinstitucional y fortalecimiento de la capacidad de gestión. Dependiendo del momento, puede existir entre ellos diversos tipos de relación: de proceso, de interdependencia, incluso de prerrequisito. Pero en ninguna instancia o momento se puede dar por agotado su desarrollo. Las interacciones, compromisos, aprendizajes que comportan se deben reiterar en el tiempo. Y tal desarrollo debe ser, al menos mínimamente, regulado por normas o acuerdos liderados por un agente estatal.

No está de más señalar que este apartado no pretende ser un “manual” para formular política de retención estudiantil, sino apenas constituir una ilustración sucinta pero sistemática de la experiencia colombiana en cuanto a la gestión del abandono de estudios en educación superior, liderada desde el Ministerio de Educación en los últimos diez años, la cual se presenta como valiosa o significativa ante los términos expuestos en el

siguiente apartado “*Sobre los resultados*” y bajo la premisa de que, en su conjunto (esto es, como política), tales elementos han incidido en la articulación de las actividades (percepciones, reglas, expectativas) de diversas entidades y personas y de la sociedad en su conjunto, incluso en la definición de lo que se considera “apropiado” (Hodgson, G. M., 2006) para el tratamiento del abandono de estudios, esto es, han constituido un marco de referencia social, muy cercano a los términos del neoinstitucionalismo, marco que orienta este documento y que se sugiere utilizar para el estudio y formulación de una política de Estado para el abandono de estudios.

También se remarca que, aunque las acciones que se especifican para cada elemento hicieron y hacen parte de procesos formales de gestión pública, algunos desarrollos, (alcances, resultados, instrumentos, comportamientos e incluso los recursos dispuestos), superaron o no respondieron a lo inicialmente planeado, pero han sido recogidos en los subsiguientes ejercicios de formulación de política. En este sentido, la racionalidad fue complementada por la acción y práctica sociales (particularmente liderada por las instituciones de educación superior). Al punto que la realimentación de tal acción y práctica constituye no solo baluarte y fuente de mejoramiento de, sino incluso la política misma. Esto ha sido clave para los resultados de la política, pues el aprendizaje ha generado significado y hecho significativo y por ende ha comprometido<sup>5</sup> a diversas entidades y personas en el tratamiento de la deserción.

A continuación la descripción de los 6 elementos:

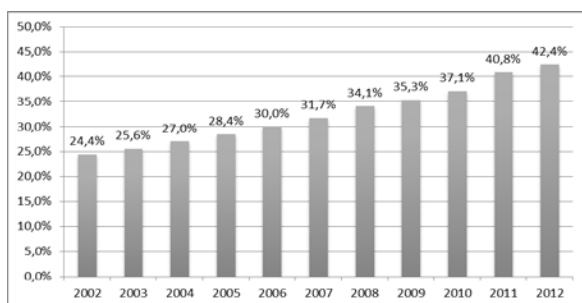
### 2.1 Sensibilidad institucional

Hacia finales del pasado siglo cobran mayor relieve en Colombia las discusiones sobre el abandono de estudios en la educación superior, pues crecientemente deja de verse como un fenómeno de selección natural, incluso ideal para salvaguardar la calidad

<sup>5</sup> Siguiendo, nuevamente, el pensamiento neoinstitucionalista

educativa. Se profundizan los análisis e investigaciones al respecto los cuales, a su vez (ante todo porque difícilmente pueden dialogar entre sí), ponen de manifiesto un faltante a nivel nacional en cuanto a disponer de un marco mínimo de referencia. Se denomina sensibilidad institucional el conocimiento y voluntad política que capturan esta situación y concretan el impulso inicial por atenderla mediante su consideración en dinámicas de la planeación y presupuesto públicos. En Colombia esta primera voluntad se expresó como parte de un Plan Nacional de Desarrollo Educativo<sup>6</sup>, mediante un proyecto para el estudio de la deserción estudiantil en educación superior. La toma de esta decisión fue fundamentada, principalmente, como una estrategia de la política educativa de Ampliación de cobertura, la cual viene siendo relativamente exitosa en el cumplimiento de sus metas

Fig. 1 Tasa de cobertura en Educación Superior 2002 - 2012



Dentro de los propósitos del proyecto se mencionaba diseñar y desarrollar estrategias concertadas con las instituciones de educación superior para disminuir la “repitencia”, lo cual denotaba un interés, si se quiere incipiente, en el mejoramiento de las condiciones académicas de los estudiantes.

## 2.2 Investigación

Para desarrollar el propósito antes descrito (disponer de un marco nacional de referencia), de manera objetiva y fundamentada, era imprescindible contar con conocimiento más profundo y sistemático sobre la naturaleza y los determinantes de la deserción. En el año 2004, mediante los

términos de una licitación pública (invitación abierta a consultores públicos y privados, cuyo proceso derivó en la contratación de la Universidad de los Andes como consultor y de la Universidad de Antioquia como interventor), el Ministerio de Educación planteó lineamientos para realizar un primer estudio nacional sobre el tema, en cuyo desarrollo se convocó y se contó con la valiosa participación de un grupo piloto de instituciones de educación superior IES.

Tal y como se contempló en dichos lineamientos, los resultados del estudio fueron disponer de una metodología nacional para comprender y caracterizar la deserción y de una herramienta para su monitoreo, denominada Sistema para la Prevención de la Deserción en Educación Superior SPADIES, la cual opera mediante la integración de bases de datos de diversas instituciones, particularmente Ministerio de Educación, Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios en el Exterior (ICETEX) e instituciones de educación superior.

## 2.3 Información

Se logró fortalecer el SPADIES y generar un prolijo volumen de información (tasas de deserción anual, por cohorte, de graduación, seguimiento diferenciado y conjunto a determinantes de deserción, seguimiento a cobertura y resultados de diversos apoyos institucionales a los estudiantes, a resultados del crédito educativo, un primer modelo de riesgo) tanto nacional como regional e institucional, llegando incluso a nivel de programa académico y de estudiante (caracterización estudiantil y grupos de riesgo). Teniendo en cuenta información del SPADIES y del SNIES (Sistema Nacional de Información de la Educación Superior), posteriormente se ha venido produciendo también información sobre costos económicos de la deserción, igualmente hasta un nivel de desagregación por IES.

<sup>6</sup>“La Revolución Educativa”, 2002-2006.

Actualmente, la robustez y capacidad del SPADIES se perfila con su actual seguimiento a unos 4 millones de estudiantes de más de 9.000 programas de educación superior, de 30 cohortes (la primera cohorte de seguimiento es del año 1998). Su información es censal.

A continuación algunas ilustraciones (figs. 2 a 4) sobre salidas/consultas de información del SPADIES, respecto de las cuales se precisa que pueden contener una alta complejidad, dado que SPADIES puede cruzar, agrupar y diferenciar (entre otros por cohorte y por período de tiempo que sea de interés) variables, así como incorporar algunas del contexto específico de cada IES:

Fig. 2 Ejemplo tasa de graduación por cohorte, comparación de dos programas académicos:

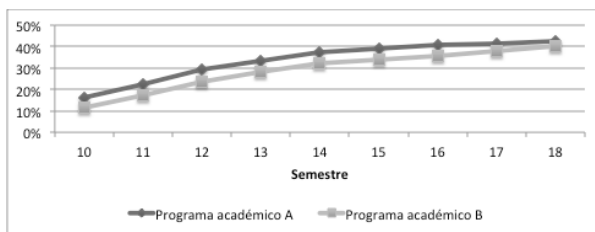


Fig. 3 Ejemplo tasa de deserción por cohorte, comparación de dos IES:

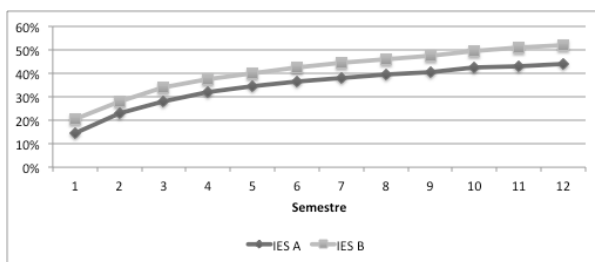
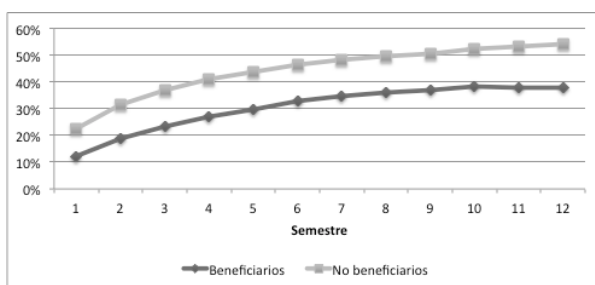


Fig. 4 Ejemplo deserción por cohorte, estudiantes beneficiarios y no beneficiarios de apoyo académico (acercamiento a resultados de dicho apoyo):



## 2.4 Movilización

Elemento crítico para la generación, operación y realimentación de una política nacional de permanencia. Su principal insumo lo constituyen los tres elementos anteriores. En cuanto fue posible, las estrategias que se mencionan a continuación tuvieron en cuenta el precisar sensibilizar sobre el aporte específico de los diversos actores educativos; así mismo, las estrategias constituyeron canales y espacios para facilitar el diálogo nacional y la participación abierta:

- Documentación de experiencias significativas en el tratamiento del abandono de estudios. Esto ha facilitado su visibilización, estudio, mejoramiento y reconocimiento<sup>7</sup>.

- Implementación del SPADIES e interacción y capacitación para su comprensión y aprovechamiento.

- Elaboración y presentación de documentos de diagnóstico y recomendaciones institucionales (basados en SPADIES) a los equipos directivos de las instituciones de educación superior.

- Campaña radial (serie "Reconectados", 9 programas) para la presentación de temáticas asociadas a la mitigación del abandono de estudios, inicialmente a través de la radio universitaria.

- Análisis sobre la deserción estudiantil y sobre estrategias y avances en su tratamiento, publicados en el periódico sectorial Educación Superior.

- Elaboración y publicación de un libro sobre la deserción en la educación superior, el cual sintetiza un diagnóstico (2008) sobre el tema en el País, así como varios aportes de las IES.

- Apoyo a políticas y programas de permanencia estudiantil de las IES, mediante Convocatorias a bolsas de recursos; a la fecha

<sup>7</sup> Para los propósitos de este documento se destaca un esfuerzo realizado a manera de Convocatoria en el año 2004, disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-85614.html>



132 convenios Ministerio de Educación – IES para el efecto. En el marco de esta dinámica se han desarrollado y aplicado instrumentos para la gestión pública del tema, así como criterios para la focalización del gasto público. Los mismos términos de las Convocatorias<sup>8</sup> constituyen y contienen tales instrumentos y criterios, precisando que, además, han facilitado la participación de diversos actores sociales y la concreción de “señales” o lineamientos de política en la materia.

- Suscripción del “Acuerdo Nacional para disminuir la deserción estudiantil en educación superior”, suscrito por el Presidente de la República y por los Rectores de las instituciones de educación superior (2010), en el cual se establecen varias líneas de acción; este acto fue posteriormente replicado a nivel de diversas instancias y autoridades del sector educativo

- Foros y Encuentros Regionales, Nacionales e Internacionales sobre permanencia y graduación en educación superior, a los cuales se ha convocado, no solo para asistir sino para presentar ponencias o experiencias sobre su aporte al tema, a diversos actores educativos, tales como secretarías de educación, instituciones de educación media y sector productivo, además, por supuesto, de IES y demás expertos nacionales y foráneos en la materia.

- Promoción de réplica de experiencias significativas entre IES. Para lo cual se ha dispuesto incluso de apoyo financiero por parte del Ministerio de Educación<sup>9</sup>.

- Disponibilidad del SPADIES en web, incluyendo un tutorial web para su manejo. Jornadas de capacitación virtuales.

- Disposición de una Red Virtual de Permanencia / micrositio “Cruzar la Meta”<sup>10</sup>, para la publicación, discusión, reconocimiento e intercambio de saberes y experiencias.

- Construcción y promoción del modelo de capacidad institucional para la gestión de políticas y programas de permanencia y graduación en las IES. Impulsada principalmente en eventos/foros de permanencia y mediante la estrategia de Convocatoria a fondos públicos<sup>11</sup>.

- Promoción de la discusión y formulación de propuestas sobre temáticas relacionadas con permanencia, tales como orientación vocacional. Nuevamente, la principal estrategia de movilización la constituyó la difusión y desarrollo de una Convocatoria con asignación de recursos, previa una investigación al respecto.

- Producción y divulgación de costos económicos de la deserción. Este elemento resulta especialmente movilizador, es de especial interés para los equipos directivos de las IES; en su estimación se tuvo en cuenta la información disponible en SPADIES.

## 2.5 Coordinación interinstitucional:

La movilización enriqueció la interacción, el pensamiento, la investigación, así como la generación y consolidación de importantes compromisos entre diversas instancias estatales y actores educativos a favor del estudio y tratamiento del abandono. Se destacan: el ICETEX viene acrecentando el énfasis de su quehacer respecto de la permanencia estudiantil, lo cual hace explícito en su misión y visión organizacionales (las cuales armonizan con su reestructuración del año 2007), en la flexibilización de las condiciones de crédito, en el otorgamiento de subsidios (como complemento al crédito

<sup>8</sup> Ejemplo: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-232751.html>

<sup>9</sup> El procedimiento respectivo está disponible en <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-318304.html>

<sup>10</sup> Disponible en: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/w3-article-320351.html>

<sup>11</sup> Términos de la Convocatoria disponibles en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-272007.html>

financiero) y en el interés en un modelo de acompañamiento integral de los estudiantes; el CNA (Consejo Nacional de Acreditación, instancia que establece los lineamientos de calidad del Sistema de Educación Superior) incluyó, hizo explícito, dentro de los lineamientos y condiciones de calidad educativa, el seguimiento de la permanencia y graduación estudiantiles; el Decreto 1295 de 2010, mediante el cual se establecen las condiciones y requisitos que deben cumplirse para ofertar un programa de educación superior, establece también el seguimiento de la deserción estudiantil y el uso del SPADIES; algunas Secretarías de Educación vienen incorporando la educación superior y el tratamiento de la deserción a sus planes de desarrollo y las IES han impulsado acuerdos con diversas entidades (públicas y privadas) para mejorar el monto, diversidad y cobertura de los apoyos directos a los estudiantes.

## 2.6 Fortalecimiento de la capacidad institucional para gestionar y evaluar el tema:

En labor conjunta con las IES, el Ministerio de Educación viene aplicando un modelo o esquema<sup>12</sup> con el objetivo mencionado, basado en los siguientes componentes: sensibilización, información, desempeño académico, recursos, apoyos, trabajo en red y compromiso de las familias.

Este esquema se ha puesto en marcha mediante la suscripción de convenios con las IES. En cada convenio se generan planes de acción que desarrollan cada componente según un diagnóstico institucional. Tanto el diagnóstico como el seguimiento y la evaluación de resultados se concretan en instrumentos previamente establecidos, con lo cual se armoniza el ejercicio en su conjunto, de manera tal que se puede hacer seguimiento y evaluación de resultados por componente, tanto por IES como de manera agregada y en forma cualitativa y cuantitativa, a manera de

<sup>12</sup>Para mayor detalle puede verse: [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-302596\\_archivo\\_pdf\\_permanencia\\_graduacion.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-302596_archivo_pdf_permanencia_graduacion.pdf)

porcentaje de ejecución de cada componente o en cada IES.

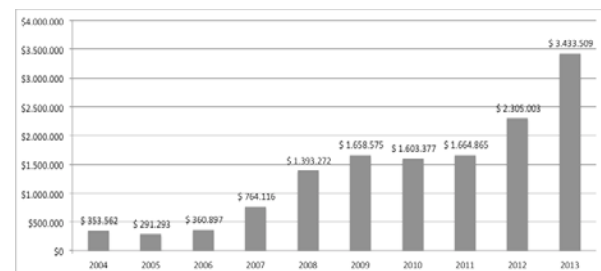
## 3 Sobre los resultados

En buena medida, las dinámicas antes referenciadas constituyen resultados de la política estatal de permanencia, pero no se pierda de vista que, ante todo, dentro de la perspectiva y propósito central de este documento, han constituido espacios de interacción, regulación y puesta en común. Bajo tal óptica, se precisan en este apartado los siguientes como algunos resultados de la política antes mencionada.

### 3.1 Creciente apropiación de recursos desde el nivel nacional

Se evidencia particularmente en dos elementos: respecto del Proyecto “Incentivar la Permanencia en Educación Superior” (fig. 5) que de manera específica viene apoyando el tema desde el Ministerio de Educación (inicialmente denominado “Disminución de la deserción”)

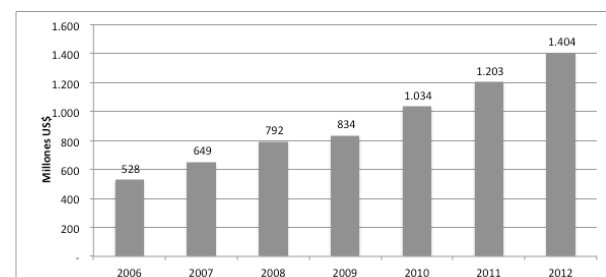
Fig. 5 Recursos US\$ proyecto Incentivar la Permanencia en Educación Superior 2004 - 2013



Fuente: Sistema de Seguimiento de Proyectos. Ministerio de Educación de Colombia, 2013

como desde los recursos que destina el ICETEX al crédito educativo (fig. 6)

Fig. 6 Recursos (millones de US\$) crédito educativo ICETEX 2006 - 2012



Fuente: ICETEX, 2013

### 3.2 Posicionamiento del tratamiento del abandono de estudios en la agenda de política nacional

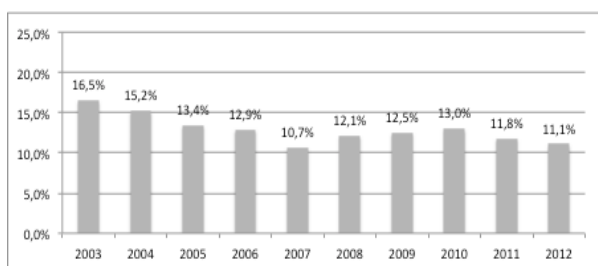
Ello se concreta en la referencia explícita al tema en:

- los últimos tres Planes de Desarrollo, los cuales son cuatrienales (2002-2014).
- el Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016.
- el documento “Visión Colombia II Centenario”, el cual plantea metas nacionales en tasas de deserción al año 2019.
- las actuales discusiones del Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), - máxima instancia para la orientación de políticas públicas en educación superior en Colombia- a partir de las cuales se generará (en enero 2014) una propuesta de política con horizonte al año 2033.

### 3.3 Disminución de la tasa de deserción estudiantil

La tasa de deserción presenta una tendencia descendente en el período 2003-2012, (ver fig.7), no obstante haberse presentado un incremento entre 2008 y 2010.

Fig. 7 Tasa de deserción anual 2003-2012



Fuente: SPADIES. Ministerio de Educación de Colombia, 2013.

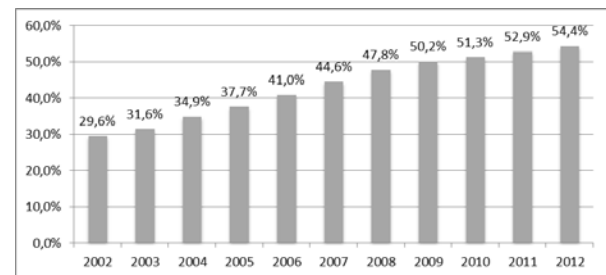
### 3.4 Mayor equidad del Sistema

Tal mejoramiento en la equidad del Sistema de Educación Superior se analiza aquí respecto del acceso y la graduación, examinando la evolución en el tiempo de la composición y caracterización de los respectivos grupos de estudiantes (matriculados y graduados).

En la fig.8 puede apreciarse que es creciente en el tiempo la proporción de estudiantes

matriculados pertenecientes a familias con mayores dificultades socioeconómicas (medidas a través del ingreso familiar), pasando del 30% en el 2003 al 54% en el 2012.

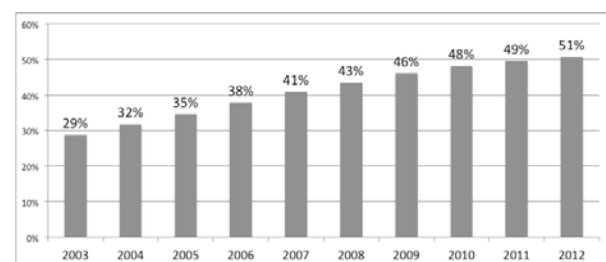
Fig. 8 Porcentaje de estudiantes matriculados pertenecientes a familias con ingreso inferior a 2 salarios mínimos (600 US\$)



Fuente: SPADIES. Ministerio de Educación de Colombia, 2013.

La misma dinámica puede apreciarse en la fig. 9 respecto de estudiantes graduados; esta información complementa la anterior porque la política de permanencia tiene dentro de sus propósitos no solo mejorar el acceso sino, primordialmente, aumentar la tasa de graduación

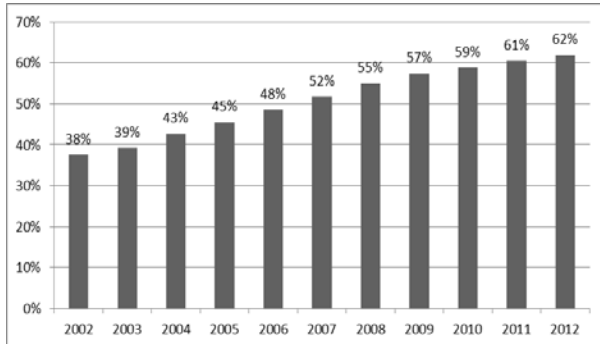
Fig. 9 Porcentaje de estudiantes graduados pertenecientes a familias con ingreso mensual inferior a 2 salarios mínimos (600 US\$)



Fuente: SPADIES. Ministerio de Educación de Colombia, 2013.

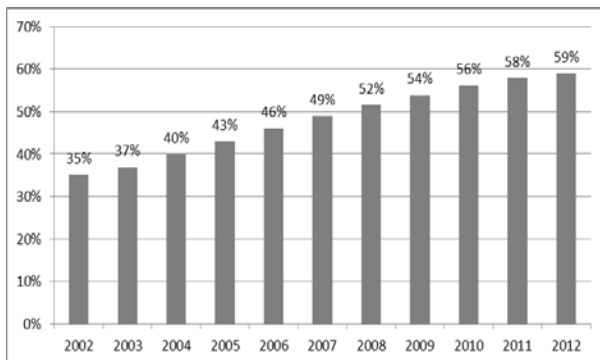
El aporte que a este proceso viene haciendo el Proyecto de Fomento de la Permanencia se pone de relieve al tener en cuenta que mediante dicho Proyecto se han ejecutado 82 convenios de permanencia con IES que agrupan a un 36% de la matrícula total del Sistema, y cuya caracterización estudiantil, tanto del total de estudiantes matriculados como del total de graduados viene recomponiéndose de la siguiente forma (fig. 10 y fig. 11):

Fig. 10 Porcentaje de estudiantes matriculados pertenecientes a familias con ingreso inferior a 2 salarios mínimos (600 US\$) de las IES apoyadas por el Ministerio de Educación



Fuente: SPADIES. Ministerio de Educación de Colombia, 2013.

Fig. 11 Porcentaje de estudiantes graduados pertenecientes a familias con ingreso mensual inferior a 2 salarios mínimos (600 US\$) de las IES apoyadas por el Ministerio de Educación



Fuente: SPADIES. Ministerio de Educación de Colombia, 2013.

## Conclusión

Para construir una política de Estado dirigida al tratamiento del abandono de estudios se recomienda considerar dicha política como institución en los términos del neoinstitucionalismo. Por consiguiente, se propone considerar dinámicas como las contempladas en el punto 2 de esta ponencia como patrones de interacción y marcos de referencia mediante los cuales se genera dicha política como institución. Dos efectos prácticos de esta perspectiva son: primero se enfatiza en identificar, resaltar la importancia y fomentarlos diferentes roles, aportes, interacciones y, segundo, se capitaliza el aprendizaje de la reiteración mejorada del pensamiento y práctica de los procesos de permanencia respectivos. En todo caso, se va más allá de lo contemplado en documentos formales de planeación y política (no lo

descarta, por supuesto), de hecho, como institución, la política impulsa el que se plasme en dichos documentos la dinámica social. Por esto es muy valioso avanzar, como se hecho a través del Proyecto ALFAGUIA, en la construcción de significados y marcos de referencia compartidos sobre nuestro tema de interés, profundizando tal objetivo incluso a nivel de estrategias e instrumentos.

A continuación algunos comentarios a manera de conclusiones específicas a diversos apartados de este documento:

- La permanencia hace parte del núcleo de las políticas educativas. Las adjetiva y cualifica para concretar la razón de ser de los conceptos servicio público y Estado. Por ejemplo, la política de calidad que descuida la permanencia corre el riesgo de auspiciar sin mayor reflexión unameritocracia, la cual profundiza la exclusión.

- En el largo plazo, y como Institución, la política de permanencia debe apuntar a que el sistema educativo no necesite generar criterios y programas que prioricen la atención de determinados grupos sociales, bajo el entendido de que dicho sistema, en su conjunto, asumirá la vulnerabilidad y la diversidad (cumpliendo con el concepto de servicio público y aportando al de Estado). Pero, para el efecto y entre tanto, si son necesarios dichos criterios y programas.

- La recomendación de esta ponencia contribuye a la legitimidad, gobernabilidad y éxito de todo el proceso de generación de política y respaldo a nuestro tema en el largo plazo.

- Es importante contar con una política de Estado para promover una mayor participación de instancias de gobierno seccional y local, de la empresa privada, de los medios de comunicación, un mayor abordaje del tema por parte de investigadores.

- Como política de Estado, el seguimiento a la permanencia debe hacerse dentro de todo el sistema educativo formal<sup>13</sup>.

-La información estadística es imprescindible para dimensionar, referenciar, focalizar, evaluar / realimentar, así como para movilizar y generar espacios de acción e interacción.

- El desarrollo iterativo de la política debe ir de la mano con modificaciones (así sea mínimas) en la estructura y cultura organizacionales de las diversas entidades e instancias del sistema educativo.

### Apéndice. Algunos datos de contexto

Para el año 2012, Colombia tiene aproximadamente 47,7 millones de habitantes. La cobertura en el nivel de educación superior alcanza a 1,95 millones de estudiantes, lo cual equivale a un 42,4%, dado que se calcula sobre el grupo etario comprendido entre 17 y 21. La educación superior se imparte a nivel de pregrado (modalidades técnica, tecnológica y universitaria) y a nivel de posgrado (especialización, maestría y doctorado). Los niveles de educación formal o escolarizada que preceden a la educación superior son: educación media (grados 10 y 11), educación básica (9 grados: 4 de secundaria y 5 de primaria) y educación preescolar (mínimo 1 grado). Es importante señalar que la educación media tiene dentro de sus propósitos preparar para la educación superior.

El Sistema Educativo tiene como principal eje articulador la formación por competencias.

El servicio de educación superior es prestado por 288 instituciones de educación superior, de las cuales 61 son públicas, las cuales atienden el 53,4% de la cobertura.

La evolución del gasto público y privado en educación superior es la siguiente:

Tabla 1. Gasto público y privado en Educación Superior como porcentaje del PIB

Gasto	2007	2008	2009	2010	2011
Público	0,86	0,87	0,94	1,08	0,98
Privado	0,99	1	1,02	0,99	0,98
Total	1,85	1,87	1,96	2,07	1,96

Fuente Ministerio de Educación y OCDE, 2012.

La tasa anual de deserción o abandono de estudios en educación superior es del 11.1% (año 2012), la tasa de abandono por cohorte es del 42%. Los principales determinantes del abandono de la educación superior son las deficiencias académicas de los estudiantes al momento de acceder a la educación superior, el bajo ingreso del hogar del estudiante y la deficiente información y orientación vocacional / socio-ocupacional.

El Sistema Nacional de Información de la Educación Superior SNIES, del cual hace parte el Sistema para la Prevención de la Deserción SPADIES, fue reconocido como de calidad, confiabilidad y oportunidad en diciembre de 2012, por el Centro Andino de Altos Estudios Estadísticos.

El Consejo Nacional de Acreditación, organismo que, entre otras funciones, adopta los criterios de calidad de la educación superior colombiana, fue certificado internacionalmente, en un proceso conjunto adelantado por la International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE) y la Red Iberoamericana de Agencias de Calidad en la Educación Superior (RIACES)

El Ministerio de Educación de Colombia tiene sus procesos de gestión acreditados por el ICONTEC y este año, 2013, le fue otorgado el Premio Iberoamericano de Calidad, categoría oro.

### Agradecimientos

A todos los líderes de permanencia, bienestar, inclusión, orientación vocacional y esfuerzos similares, particularmente con quienes he compartido labores y enriquecido perspectivas, en la mira de construirla

<sup>13</sup> Sobre el Sistema Educativo formal colombiano, puede verse el Apéndice

institución solidaridad (con ánimo de lucro social, por supuesto).

## Referencias

- Romero, J. (1999). Los nuevos institucionalismos: Sus diferencias y cercanías. Fondo Cultura Económica (México).
- Carrillo, J. P. (2012). Comprendre l'exclusion sociale à la lumière de la reconnaissance. Tesis doctoral en ciencia política. IEP de Lyon.
- Hodgson, G. M. (2006). Economics in the Shadows of Darwin and Marx. Cheltenham.

## PROTOCOLO DE CALIDAD PARA LA TASA DE PERMANENCIA A UN AÑO EN LA UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE MADRID

Línea Temática 3: Políticas nacionales y gestión institucional para reducir el abandono.

GARCÍA, Alfonsa  
BLANCO, Julio  
CASARAVILLA, Ana  
CASTEJÓN, Ángeles  
GONZALO, Ana  
MAHILLO, M. Ángeles  
MALINGA, Misha

Universidad Politécnica de Madrid - España

[alfonsa.garcia@upm.es](mailto:alfonsa.garcia@upm.es)

**Resumen.** El abandono académico es un problema que preocupa en todas las universidades. Por ello, muchas instituciones promueven estudios para analizar sus causas y desarrollan programas de retención de estudiantes. De los estudios analizados se deduce que el mayor porcentaje de abandono se da en el primer año de contacto con la universidad y, por este motivo, muchos programas de retención proponen actuar sobre los estudiantes de nuevo ingreso en este período. El interés de la Universidad Politécnica de Madrid (UPM) por la reducción del abandono y la mejora de los índices de permanencia ha quedado de manifiesto en el pasado reciente mediante la participación en proyectos y elaboración de estudios. Sin embargo, la dotación presupuestaria restrictiva implica que los estudios basados en entrevistas a estudiantes sólo se puedan llevar a cabo de manera puntual y no sistemática, por lo que no pueden detectar la incidencia de circunstancias cambiantes (como, por ejemplo, una subida de tasas o un cambio de plan de estudios). En el presente trabajo se propone considerar la tasa de permanencia -o retención- del primer año, como indicador de calidad, y se describe un protocolo para el análisis y mejora de este indicador que integra diferentes elementos: 1) establece, como grupos de interés, a las autoridades universitarias y a los grupos de profesores que propongan intervenciones paliativas del abandono y favorecedoras de la permanencia, así como a los gestores responsables de estas intervenciones; 2) propone acciones y recomendaciones consensuadas entre distintos agentes; 3) presenta un sistema efectivo y sostenible de recogida y análisis de la información. Para su desarrollo se ha diseñado una herramienta informática en línea que permite realizar automáticamente análisis de permanencia basados en datos objetivos disponibles en los servicios de gestión de la universidad. Esta herramienta presenta grandes ventajas: trabaja con el colectivo completo de cada cohorte de estudiantes de primer año y no con una muestra, permite hacer estudios longitudinales para detectar tendencias y estudios transversales para comparar distintas carreras. También permite analizar la influencia de factores como el género, la procedencia, la modalidad de acceso o la nota de acceso en el riesgo de abandono. Los informes se elaboran de modo automático y sin colaboración de agentes externos, por lo que la herramienta es sostenible y no está sujeta a disposición presupuestaria.

**Descriptor o Palabras Clave:** Abandono Académico, Permanencia, Retención Primer Año, Protocolo de Calidad

## 1 Introducción

El abandono académico es un problema que preocupa a las universidades y a los gobiernos. La Comisión Europea (2010) señala como objetivo para 2020, la reducción por debajo del 10% del porcentaje de abandono escolar. En el ámbito universitario español el problema de la deserción alcanza niveles preocupantes en la mayoría de los casos, por lo que supone de fracaso tanto para el estudiante, como para la institución.

Se suele justificar la inclusión de la tasa de abandono como indicador de calidad en una titulación basándose en la pérdida de recursos económicos que supone. Pero no hay acuerdo sobre la repercusión económica del abandono. En España, Dolado (2010) estima en un 30% el abandono/fracaso universitario y cifra el coste anual en 2.960 millones de euros al año, es decir, casi el 0,27% del PIB. Sin embargo la Conferencia de Rectores (CRUE, 2010) critica esta estimación, entre otras cosas porque no se distingue entre abandono y reubicación (cambio de titulación en la misma u otra universidad). Villar (2011) también propone distinguir entre abandono y reubicación y Vries et al (2001) sugieren que tal vez el problema de la deserción no sea tan grave, porque en el estudio que llevan a cabo encuentran que casi la mitad de los desertores abandona la titulación inicial pero no el sistema, por lo que consideran importante analizar la flexibilidad curricular y la movilidad más que la eficiencia terminal de la titulación. También Stratton et al (2012) prueban que una parte significativa del abandono es temporal por lo que es muy complejo hacer una estimación fiable de la repercusión económica.

La complejidad del problema hace que la tasa de abandono no sea un buen indicador de calidad, pues contempla situaciones muy diversas y es difícil medir el impacto de distintas acciones o intervenciones. Algunos autores, como Glenn (2003) o Painepán et al (2012), usan otros indicadores, como la tasa de permanencia o retención a un año.

En la literatura especializada, se pueden encontrar una gran cantidad de trabajos de investigación, que intentan analizar las causas del abandono. Las metodologías de investigación utilizadas pueden basarse en la explotación de la información objetiva de la que dispone la Institución, como en Rohr (2012) o Araque et al (2011), en entrevistas o cuestionarios aplicados a los estudiantes, como en Corominas (2001), Álvarez et al (2011) o González et al (2007), o en entrevistas a docentes y grupos focales con estudiantes, como en Carbajal (2012). También hay trabajos como Casaravilla et al (2012) que usan una mezcla de estas metodologías. Evidentemente los estudios basados en entrevistas a estudiantes, ya sean presenciales o telefónicas, permiten obtener información cualitativa valiosa. Sin embargo requieren más medios y pueden ser menos objetivos, pues precisan de la colaboración de los estudiantes, que deben aportar información adicional, mientras que los que se basan en el análisis de la información disponible en la institución, se pueden hacer de modo más sistemático.

Respecto a las causas y circunstancias del abandono, todos los estudios consultados coinciden en afirmar que el mayor porcentaje de abandono se da en el primer año de contacto con la universidad. Factores como la mala preparación académica previa, el bajo rendimiento del primer semestre o la inadecuada elección son de los más influyentes (ver Corominas, 2001, Garrido et al, 2012 o Rohr 2012). Por otra parte, de los estudios realizados también se desprende que los que permanecen presentan mejor integración en la vida universitaria, mayor satisfacción con la titulación y mejores estrategias de aprendizaje (González et al, 2007).

Concretamente, en la universidad Politécnica de Madrid, se hizo un estudio en profundidad de los alumnos de nuevo ingreso del año académico 2010-11 que abandonaron en 2011-12 la carrera en la que se habían matriculado. Los resultados más importantes



están recogidos en Casaravilla et al (2012). Un porcentaje importante de la permanencia se explica por la nota de acceso a la universidad. Los estudiantes con buenas notas de acceso tienen mejores tasas de permanencia. Este resultado es coherente con el obtenido en Rhor (2012) (un punto más en la calificación GPA significa casi el doble de probabilidad de permanencia en estudios de Ingeniería, Matemáticas o Economía). Además, del estudio realizado en la UPM mediante análisis de datos objetivos y entrevistas, se deduce que los estudiantes que no permanecen en la titulación tras un año

- Están peor informados antes de formalizar la matrícula.
- Tienen una formación previa más deficitaria.
- Tienen más dificultades para integrarse en la vida universitaria y para la relación con los compañeros.
- Tienen menor rendimiento académico.

Otros autores, como Carbajal (2012), también aluden a la responsabilidad de las instituciones y a la necesidad de tomar medidas para apoyar la integración de los estudiantes. Berger y Braxton (1998) señalan que los *Atributos de la Organización* tales como “participación en la toma de decisiones”, “comunicación” y “justicia en la administración de políticas y reglas” juegan un papel importante como fuente de integración.

Conscientes de la importancia del problema del abandono en el primer año, son muchas las universidades que establecen estrategias y programas de acogida e integración. En Michavila (2012) se puede ver un análisis de las Políticas de Acogida de las universidades españolas y se aprecia que en general no se establecen procedimientos sistemáticos para medir el impacto de las acciones de acogida en la retención de estudiantes, más allá de la recopilación de los datos relativos a rendimiento académico y tasas de abandono.

Tampoco se definen protocolos de seguimiento sistemático en trabajos como el

de Glenn y Ryan (2003) o Paineplán et al (2012), que presentan experiencias más o menos exitosas de implementación de programas dirigidos a mejorar las tasas de retención.

No cabe duda que el problema es complejo y puede necesitar diferentes tratamientos en distintas titulaciones (ver Araque, 2009) y en distintos momentos históricos. Por ejemplo, en los estudios realizados en España en los últimos años no se citan las dificultades económicas entre las causas relevantes del abandono o deserción. Pero la crisis económica actual ha llevado a una importante subida de las tasas académicas, que sin duda tendrá repercusión en el problema del abandono. En Vélez (2004) se presenta un estudio realizado en Colombia, en un periodo de crisis económica, en el que las dificultades económicas aparecen como la principal causa de abandono.

A la vista de la documentación y de la experiencia, parece conveniente considerar la tasa de permanencia a un año como indicador de calidad y establecer protocolos para su seguimiento sistemático y para el diseño y análisis de estrategias de retención. Además, los protocolos deben ser sostenibles y no estar sujetos a presupuestos extraordinarios.

En este trabajo se presenta una propuesta en este sentido. El objetivo es presentar los elementos de un protocolo de calidad para la permanencia a un año en la Universidad Politécnica de Madrid, que puede ser fácilmente exportable a otras instituciones.

## **2 Contexto del problema y toma de decisiones**

De cara a la definición de un protocolo de calidad sostenible para implantar planes de mejora de las tasas de retención y hacer un seguimiento de los mismos en la Universidad Politécnica de Madrid, se ha tenido en cuenta la información de todos los trabajos analizados, y se han tomado las siguientes decisiones:

1. Definir la tasa de permanencia a un año como indicador de calidad.
2. Considerar como colectivo de estudio los estudiantes de nuevo ingreso de cada año académico, que acceden ese año al sistema universitario.
3. Establecer procedimientos que permitan implantar planes de actuación, y un modelo de seguimiento sistemático de resultados
4. Diseñar y construir herramientas que faciliten la elaboración estudios comparativos de años sucesivos.
5. Considerar como variables de análisis aquéllas que tengan una influencia más significativa en el abandono.

### 3 El protocolo de calidad

En la definición de un protocolo de calidad se consideran los siguientes aspectos: indicador, órgano responsable, grupos de interés, marco para las acciones e intervenciones y plan seguimiento.

#### 3.1 Indicador de calidad

Como indicador de calidad se define la tasa de permanencia a un año. Si  $M$  es el número de estudiantes de nuevo ingreso, en una determinada carrera, el año  $n$ , y  $P$  el de los que permanecen en la misma carrera el año  $n+1$ , la tasa de permanencia se define como  $T_p = P/M$ . Obviamente la tasa de abandono de primer año es  $(1-T_p)$ .

La tasa de permanencia a un año es un indicador de calidad objetivo y significativo, ya que la finalización del primer año académico, y la inscripción en el segundo parece tener un impacto significativo en la persistencia a largo plazo y la probabilidad de obtención del título (Stratton et al, 2008).

#### 3.2 Órgano responsable y grupos de interés

Para cada titulación o carrera, el órgano responsable será la dirección del Centro en el que se imparte la titulación. Es decir, los gestores responsables de llevar a cabo las actuaciones que se propongan.

Como grupos de interés se consideran las autoridades universitarias y los profesores que

propongan intervenciones paliativas del abandono y favorecedoras de la permanencia.

#### 3.3 Marco para acciones e intervenciones

Las acciones e intervenciones deberán promoverse de modo coordinado, definiendo para cada una de ellas:

- Responsable de su implementación.
- Objetivos generales y específicos, junto con indicadores que permitan evaluar su consecución.
- Colectivo de alumnos al que va destinada.
- Planificación y calendario de actuaciones.
- Plan de seguimiento, basado en la elaboración de informes anuales, que debe servir como retroalimentación para la mejora continua.

Podrán presentar propuestas de actuaciones un grupo de profesores o las autoridades académicas de un Centro. También se pueden presentar propuestas de acciones coordinadas entre varios centros. Desde el Rectorado de la Universidad se debería favorecer y apoyar estas actuaciones.

#### 3.4 Seguimiento

Todas las actuaciones e intervenciones deberán ser analizadas anualmente, para medir su impacto sobre la tasa de permanencia y de este modo ir incorporando mejoras. Para recoger y analizar la información necesaria para el plan de seguimiento se ha desarrollado la aplicación informática ASIA<sup>1a</sup> (Aplicación para el Seguimiento Institucional del Abandono de 1<sup>er</sup> año), que se detalla en la sección 4 de este trabajo. Para definir las especificaciones de la aplicación se ha tenido en cuenta la abundante documentación relacionada con el estudio de causas del abandono y medidas para aminorarlo, alguna de cuyas referencias ya han sido citadas en el punto 1. En particular se planteó vincular la información sobre permanencia a diferentes variables elegidas de modo que:

1. Tengan influencia probada en el abandono.
2. Sean fáciles de evaluar con los datos disponibles en la universidad.

3. Puedan informar sobre el impacto de las actuaciones que se propongan.

Finalmente se decidió considerar las variables: género, condición de español o extranjero, nota de acceso a la universidad, opción y modalidad de acceso y rendimiento académico del primer año.

Todas ellas cumplen las dos primeras condiciones y la última puede utilizarse, junto con la tasa de permanencia, para analizar el impacto de los programas de retención.

#### 4 La Aplicación informática ASIA<sup>1a</sup>

En esta sección se presentan las funcionalidades y características de ASIA<sup>1a</sup>, diseñada como herramienta de seguimiento en el protocolo de calidad para la tasa de permanencia a un año. El objetivo de ASIA<sup>1a</sup> es facilitar el estudio sistemático de la incidencia en la permanencia a un año de los programas y actuaciones de retención. Se trata de una aplicación web, creada para que se pueda ofrecer como servicio de la Universidad a profesores y responsables de centros, que permite el acceso en línea, de modo ágil e interactivo, a la información sobre la permanencia a un año de todas las titulaciones de la UPM.

##### 4.1. Herramientas utilizadas

La aplicación está implementada en lenguaje PHP con la parte visual en HTML, CSS y Javascript; por otro lado, la información se almacena en una base de datos MySQL. Los diagramas se generan en el servidor y se proporcionan al usuario como imágenes, de forma que pueden ser fácilmente incorporadas en otros documentos. Todos los informes que realiza la aplicación son accesibles por una dirección URL única, lo que posibilita enviar estas direcciones a otras personas o guardarlas en Favoritos.

##### 5.2 Bases de datos

Como colectivo de estudio, la aplicación ASIA<sup>1a</sup> trabaja con los alumnos de nuevo ingreso. Para cada año académico, se construye una base de datos. Hasta el

momento se han incorporado las cohortes de alumnos de 2010-11 y de 2011-12.

Para generar la base de datos de la cohorte de alumnos de nuevo ingreso del año  $n$ , se usan los archivos de datos oficiales, enviados al SIIU (Sistema Integrado de Información Universitaria), correspondientes a la matrícula y rendimiento de ese año ( $n$ ) y a la matrícula del siguiente ( $n+1$ ). Del archivo de matrícula y rendimiento del año  $n$ , se filtran los datos de los alumnos que han accedido por primera vez al sistema universitario español el año  $n$ , matriculándose en uno de los grados de la UPM. Posteriormente, usando el archivo de matrícula del año  $n+1$ , se señalan los alumnos no matriculados el año  $n+1$  en la misma carrera, y que por tanto la han abandonado tras su primer año de estudios universitarios. Se recoge también el dato de aquellos alumnos que se han reubicado en otra carrera de la misma universidad.

Los archivos que las universidades españolas envían al SIIU contienen bastante información relevante, si bien, desde el proyecto se ha sugerido la incorporación de algunos datos que actualmente no se incluyen y que son de interés para el estudio de la permanencia, como la opción de acceso, que indica en qué lugar había elegido el estudiante la carrera en la que fue admitido. Provisionalmente, esta información se ha conseguido de otras fuentes.

Las bases de datos se han anonimizado, sustituyendo el nombre de cada alumno por un identificador. Los registros son pues los identificadores de alumnos de nuevo ingreso, que acceden por primera vez al sistema universitario. Las columnas son los datos de cada alumno relativos a las siguientes variables:

**Titulación:** Carrera de la UPM en la que se ha matriculado el alumno.

**Abandona:** Variable dicótoma: 0 → si en el año siguiente a su ingreso el alumno está matriculado en la misma carrera; 1 → si no lo está.

**Nueva Titulación UPM:** Variable de texto para el caso de estudiantes reubicados, con valor 0 para los que han abandonado la universidad.

**Edad:** Variable numérica, que indica la edad con la que el alumno accede a la universidad y que se agrupa por rangos, [18,19], [20,21], [21,25], mayores de 25.

**Género:** Variable dicótoma: mujer/hombre.

**Nacionalidad:** Variable dicótoma, con valores español/extranjero.

**Opción de acceso:** Variable que toma los valores 1, 2 o “mayor” según que el grado en el que se ha matriculado fue elegido como primera opción, segunda o posterior.

**Modalidad de acceso:** Variable de texto con los valores: PAU (Pruebas de Acceso a la Universidad), FP (Formación Profesional, Otros.

**Nota de acceso a la universidad:** Variable numérica entre 5 y 14, que se agrupa en los rangos [5,7), [7,9), [9,14].

**Número de créditos matriculados:** Variable numérica con valor menor o igual que 60. Si el valor es menor o igual que 30 indica que el estudiante ha abandonado antes de matricularse en el segundo semestre.

**Número de créditos aprobados:** Variable numérica, con valor menor o igual que 60.

#### 4.2 Funcionalidades

La aplicación ASIA<sup>1a</sup> (ver figura 1) permite elegir una cohorte de alumnos de nuevo ingreso y generar informes básicos, de toda la universidad o de una de sus titulaciones de grado, relativos a la permanencia a un año. También permite hacer consultas particulares relativas a cualquiera de las variables, para una o varias carreras y consultas cruzadas con dos variables, para una cohorte de alumnos y una titulación.



Fig. 1. Pantalla inicial de la aplicación

#### 4.2.1 Informes básicos

La aplicación ofrece la posibilidad de generar automáticamente un informe general, con los datos de todos los alumnos de nuevo ingreso de la universidad o con los de una titulación, sin más que seleccionar una cohorte y activar el botón correspondiente.

El informe básico de toda la universidad contiene una introducción, que presenta el informe, explica el colectivo de estudio y las fuentes de datos, seguida de un conjunto de tablas y gráficos que incluye:

- Tabla con los datos de permanencia a un año en todos los grados de la UPM, de la cohorte elegida.
- Gráfico de porcentajes de abandono de primer año de cada titulación.
- Gráfico con las notas medias de acceso a la universidad de cada titulación.
- Gráfico diferenciador de las notas medias de acceso entre la población que permanece y la que abandona.
- Varios gráficos de permanencia-abandono vinculados a las variables: género, edad, nacionalidad, modalidad de acceso, nota de acceso y opción de ingreso.
- Varios gráficos informativos de permanencia-abandono, vinculados a las variables de rendimiento: número de créditos aprobados y/o matriculados de la

población total y del colectivo de abandono.

Como ejemplo de informe básico una titulación, se puede ver el correspondiente a la cohorte del año académico 11-12, para la titulación Ingeniería del Software, recogido como Apéndice I en el presente trabajo.

#### 4.2.2 Consultas particulares

La aplicación permite al usuario (profesor, investigador o gestor) hacer consultas particulares sobre la incidencia en las tasas de permanencia de cualquiera de las variables definidas en la titulación o grupo de titulaciones que seleccione (ver figuras 2 y 3).

También permite hacer consultas cruzadas (ver figura 4) eligiendo una titulación y seleccionando dos variables.



Fig. 2. Consulta sobre abandono y opción de ingreso en tres titulaciones

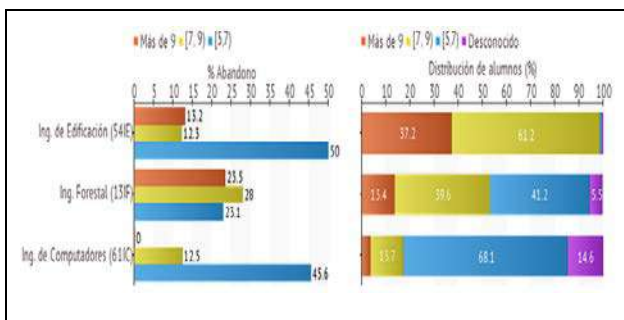


Fig. 3. Gráfico de la consulta particular sobre abandono según notas de acceso (entre 5 y 14) en varias titulaciones

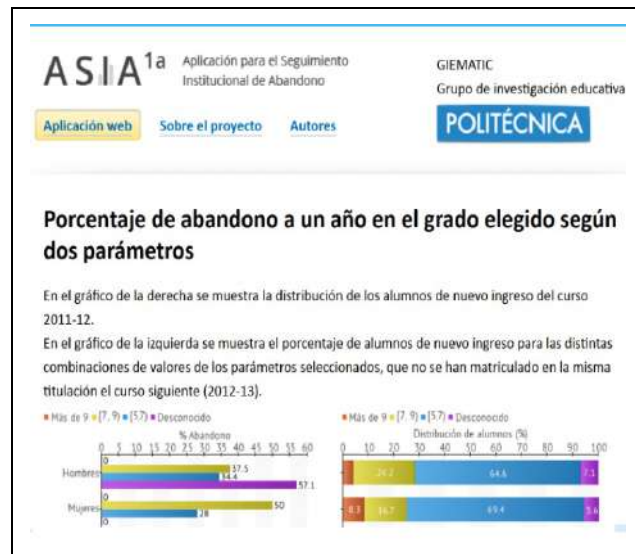


Fig. 4. Consulta particular sobre notas de acceso y género para la titulación Ing. Forestal

### 5 Otras actuaciones coordinadas

Hay gran coincidencia, en la documentación estudiada, en que una de las principales causas de abandono en las universidades es el “bajo rendimiento académico” y dirigir la acción de la universidad hacia ella entra de lleno en su ámbito de actividad. Han sido pues los diversos factores que ayudan a explicar el “bajo rendimiento académico” de un alumno, como causa de abandono, los que principalmente se han considerado, y para la selección efectuada se han tenido muy en cuenta aquellos a los que las investigaciones y experiencia otorgan una mayor y mejor capacidad de interacción (colaboración), flexibilidad, sencillez y economía, habida cuenta de la complejidad de una universidad con un alto número de titulaciones distintas y siempre buscando la mayor eficiencia.

Como se puede deducir del apartado 1, sin necesidad de abundar en los argumentos esgrimidos ni repetir referencias, los tres factores que se citan a continuación influyen de forma destacada en el bajo rendimiento académico y el planteamiento de medidas sobre ellos permite acciones coordinadas de profesores, equipos directivos y medios institucionales:

- **Absentismo en las aulas.** El equipo de profesores puede diseñar proyectos y

metodologías concretas en cada asignatura, apoyadas desde las subdirecciones correspondientes.

- **Dificultades de integración en la vida universitaria.** Conviene llevar a cabo acciones institucionales coordinadas en los propios centros y en los campus. Un aspecto fundamental a cuidar es la orientación al estudiante.
- **Formación previa deficitaria.** La necesidad de una formación previa homogénea en materias básicas de los alumnos de nuevo ingreso de la UPM se puede satisfacer mediante el diseño de cursos de nivelación en formato e-learning y b-learning apoyados y financiados por la institución.

Para la elaboración de propuestas concretas de actuaciones coordinadas se han realizado dos tipos de reuniones (además de las habituales con el equipo de trabajo).

- a) Reuniones con un grupo de profesores responsables de Proyectos de Innovación Educativa (PIE) relacionados con el tema.
- b) Reuniones con subdirectores de innovación y calidad de diversos centros de la UPM.

En la reunión del grupo de profesores, y dirigidas a reducir el absentismo en las aulas y mejorar la formación previa, salieron las siguientes propuestas, basadas en mejoras en las metodologías y los sistemas de evaluación de cada asignatura, en el mayor uso de recursos didácticos virtuales y en un más amplio y eficiente acceso a las tutorías académicas:

- **Incentivar las evaluaciones continuas,** mediante medidas como control de asistencia, entregas cortas, cuadernos de actividades evaluables, corrección por pares, trabajos cooperativos evaluables, etc. en todos los grupos de las asignaturas de primer año.
- **Promover el aprendizaje autónomo,** con la actualización de recursos didácticos virtuales, el incremento de vídeos

didácticos y facilitando a todos los grupos el acceso a estos recursos.

- **Favorecer el aprendizaje colaborativo,** mediante talleres formativos de asignaturas básicas y estimulando el aprendizaje entre iguales.
- **Potenciar las tutorías,** con el desarrollo e implantación de un programa informático, incorporable como módulo en la plataforma Moodle, para el registro de las solicitudes de tutoría, así como de las circunstancias particulares y el asunto a tratar en cada tutoría.

En las reuniones con responsables de subdirecciones de centro, se produjo bastante consenso en la puesta en marcha, con apoyo institucional, de medidas coordinadas, unas realizables en el ámbito del campus universitario o de los centros y otras mediante PIE transversales (con participación de varios centros). Basándose en algunas experiencias contrastadas, como la presentada en Casado et al (2012), y con el objetivo de potenciar la integración del estudiante en la vida universitaria y revitalizar la acción de la universidad, como institución, se recogieron las siguientes propuestas:

- **Mejorar la información universitaria previa al ingreso en la UPM,** mediante programación de “Jornadas de puertas abiertas” con visitas a varios centros del mismo campus (con vista a favorecer la reubicación en caso de abandono).
- **Incentivar la comunicación entre asociaciones de estudiantes de distintos centros.** Estudiar, con apoyo financiero de la universidad, la ubicación, en un mismo edificio, de los diversos locales que precisan las asociaciones y delegaciones de estudiantes de los distintos centros del mismo campus, así como favorecer acciones conjuntas de las mismas.
- **Proponer proyectos dirigidos a la orientación tutorial y al desarrollo de competencias emocionales,** con el objetivo de ayudar a alumnos y profesores a afrontar, de forma más eficiente, la

problemática particular del alumno de nuevo ingreso y lograr la mayor implicación personal.

## 5 Conclusiones

- La tasa de permanencia a un año es un indicador objetivo, que ayuda a analizar el problema del abandono. Conocer las circunstancias del abandono de primer año permite diseñar medidas y programas de retención.
- El protocolo de calidad definido dispone de elementos para implementar medidas de actuación y evaluar el impacto de éstas.
- La herramienta informática presenta grandes ventajas: trabaja con el colectivo completo de cada cohorte de estudiantes de primer año y no con una muestra; permite hacer estudios longitudinales para detectar tendencias y estudios transversales para comparar distintas carreras. También permite analizar la influencia de factores como el género, la procedencia, la modalidad, la nota o la opción de acceso en el riesgo de abandono. Los informes se elaboran de modo automático y sin colaboración de agentes externos, por lo que la herramienta es sostenible y no está sujeta a disposición presupuestaria.
- La planificación y seguimiento de acciones encaminadas a disminuir el absentismo y el bajo rendimiento académico, favorece una mayor implicación del profesorado en la utilización de metodologías docentes innovadoras y de las autoridades académicas en el desarrollo y aplicación de medidas institucionales, cuyo objetivo primordial es la integración del estudiante en la vida universitaria, mediante la coordinación entre los centros.

## Apéndice

### Informe básico para la cohorte 2011-12

Fuente de datos: Ficheros sobre los estudios de Grado enviados por la UPM al SIIU: Rendimiento 2011-12 y Avance matrícula 2012-13

**Colectivo:** Alumnos que acceden al sistema universitario en el año 2011.

## Titulación Ingeniería del Software

	Alumnos	Abandonan	Reubicados en UPM (de los que abandonan)
I. del Software	111	17(15.3%)	0
Total UPM	5077	845 (16.6%)	198

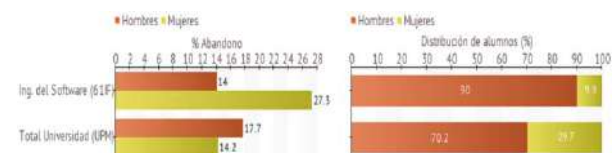
Nota media de acceso en la titulación y en toda la UPM (entre 5 y 14)



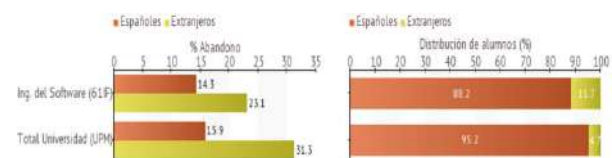
Notas medias de acceso entre los estudiantes que permanecen y abandonan



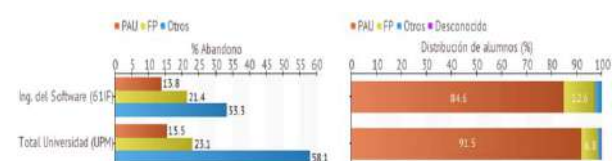
Abandono según género



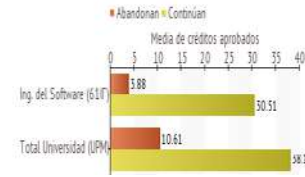
Abandono según nacionalidad



Abandono según modo de acceso

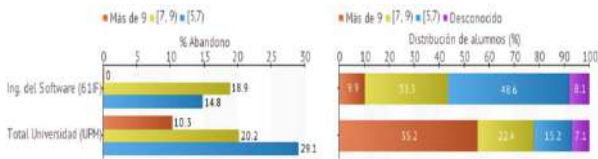


**Abandono según opción de ingreso**



Universidad Politécnica de Madrid

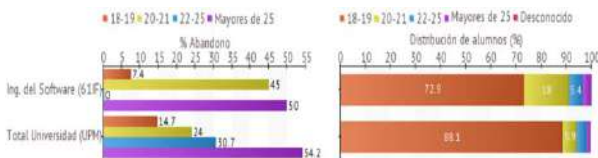
**Abandono según nota de acceso (entre 5 y 14)**



**Agradecimientos**

Este trabajo ha sido financiado por la Universidad Politécnica de Madrid, como proyecto transversal, en la convocatoria de proyectos de Innovación Educativa de 2012.

**Abandono según edad**



**Referencias**

Alvárez, M, Figuera, P., Torrado, M. (2011) La problemática de la transición Bachillerato-Universidad en la Universidad de Barcelona. REOP, v.22, 1 pp.15-27.

Araque, F., Roldán, C., Salguero, A. (2009) Factors influencing university drop out rates. Computers & Education 53, pp. 563-574.

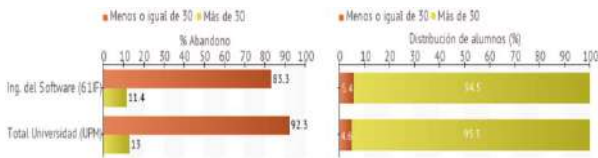
Berger, J.B., Braxton, J.M. (1998) Revising Tinto's Internationalist Theory of Student Departures through Theory Elaborations: Examining the Role of Organizational Attributes in the Persistence Process. Research in Higher Education, v. 39, n.2, pp 103-119.

Brown, S., Burnham, J. (2012) Engineering Student's Mathematics Self-Efficacy Development in a Freshmen Engineering Mathematics Course. Int. Journal of Engineering Education, v.28, n.1, pp.113-129.

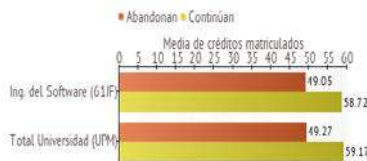
Carbajal, S.L.(2012) Del abandono a la permanencia. II Conferencia Latinoamericana sobre el abandono en Educación Superior. Porto Alegre (Brasil).

Casado, M.L., Sánchez, C., López, D., Scheele, S., Bravo, A. (2012) Inteligencia emocional y coaching en la universidad: consolidación de un proyecto de innovación educativa. VII Jornadas Internacionales de Mentoring y Coaching Universidad Empresa. Madrid (España).

**Abandono según créditos matriculados**



**Promedio de créditos matriculados entre la población que permanece y la que abandona**



**Abandono según créditos aprobados**



**Promedio de créditos aprobados entre la población que permanece y la que abandona**

Casaravilla, A, Campos, J, García, A, Torralba, R. (2012) Un análisis del pre-abandono en estudios de Ingeniería y Arquitectura. II Conferencia Latinoamericana sobre el abandono en Educación Superior. Porto Alegre (Brasil).

Corominas, E. (2001) La transición a los estudios universitarios. Abandono o cambio en el primer año de Universidad. Revista de Investigación Educativa, 19,1, pp.127-151.

Garrido, S., Arrieta, M., Vallejos, M.L. (2012) Posibles causas y factores influyentes en el abandono. Predicción de riesgo de abandono. II Conferencia Latinoamericana sobre el abandono en Educación Superior. Porto Alegre (Brasil).



- Dolado, J.J. (2010) Disfunciones en el sistema universitario español: diagnóstico y propuestas de reforma. En Peña, D. (Ed) Propuestas para la reforma de la Universidad Española. Fundación alternativas PSOE.
- Glenn, P.A., Ryan, M. P. (2003) Increasing one-year retention rates by focusing on academic competence: an empirical odyssey. *Journal of College Student Retention*, v.4, n.3, pp. 297-324.
- González, M.C., Álvarez, P.R., Cabrera, L., Bethencourt, J.T. (2007) El abandono de los estudios universitarios: factores determinantes y medidas preventivas. *Revista española de pedagogía*, 236, pp. 71-86.
- Michavila, F. (2012) Análisis de las Políticas y Estrategias de Acogida e Integración de los Estudiantes de Nuevo Ingreso en las Universidades Españolas. Programa de Estudios y Análisis del Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Accesible el 27 de septiembre de 2013 en <http://www.catedraunesco.es/estudios-y-proyectos>
- Painepán, B., Matus, O., Künhe, W., Pérez, P., Saavedra, M.L. (2012) La experiencia de un curso de Métodos de estudio para facilitar la integración académica de estudiantes de ingeniería de primer año. II Conferencia Latinoamericana sobre el abandono en Educación Superior. Porto Alegre (Brasil).
- Rohr S.L. (2012) How well does the SAT and GPA predict the retention of science, technology, engineering, mathematics, and business students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, v.14, n.2, p.195-208
- Stratton, L.S., O'Toole, D. M., Wetzel, J.N. (2008) A multinomial logit model of college stop out and dropout behavior *Economic of Education Review*, 27, p. 319-331.
- Vélez, A., López, D. F. (2004) Estrategias para vencer la deserción universitaria, *Educación y Educadores*, v. 7, pp. 177-203
- Villar, A. (2011) Del abandono de los estudios a la reubicación universitaria. *RASE*, 3(2), pp.267-283.
- Vries, W., León, P., Romero, J.F., Hernández, I. (2011) ¿Desertores o decepcionados? Distintas causas para abandonar los estudios universitarios. *Revista de la educación superior*, XL(4), n.160, p.31-49.
- Comisión Europea (2010). Estrategia Europa 2020. Accesible el 27 de septiembre de 2013 en [http://www.mecd.gob.es/inee/publicaciones/indicadores-educativos/Indicadores-Internacionales/UE.html#Objetivos\\_ET2020\\_2011](http://www.mecd.gob.es/inee/publicaciones/indicadores-educativos/Indicadores-Internacionales/UE.html#Objetivos_ET2020_2011)
- CRUE (2010) Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas. La universidad Española en cifras. Accesible el 27 de septiembre de 2013 en <http://www.crue.org/export/sites/Crue/Publicaciones/UEC2010VOLI.pdf>

## **POLÍTICAS Y LINEAMIENTOS DE PERMANENCIA ESTUDIANTIL Y PROMOCIÓN OPORTUNA**

Línea Temática: Políticas nacionales y gestión institucional para reducir el abandono

Hernández

Romero

Óscar Armando

**UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS – COLOMBIA**

e-mail: [oscarhernandez@usantotomas.edu.co](mailto:oscarhernandez@usantotomas.edu.co)

### **Resumen.**

La Universidad Santo Tomás (USTA) con Acreditación Institucional en Alta Calidad, ha logrado en los últimos años asumir con objetividad la deserción estudiantil, desde una mirada más positiva que es fortaleciendo el tema de la permanencia estudiantil y promoción oportuna. Ha sido de gran interés por parte de la Vicerrectoría Académica General, visibilizar al estudiante en sus diferentes roles y protagonismos en la vida universitaria. En el 2010 se creó el Comité de Acompañamiento Estudiantil conformado por los integrantes de los programas de acompañamiento de cada Facultad y las instancias que participan en la formación integral del estudiante, como el Departamento de Promoción y Bienestar universitario, el Centro de Pastoral Universitaria, además los Departamentos Administrativos que garantizan la permanencia estudiantil. Una vez identificados los objetivos particulares se propuso crear una instancia que permita el trabajo en equipo y optimice los esfuerzos con los cuales la universidad se propone disminuir la deserción estudiantil y motive al estudiante asumir la vida universitaria con compromiso. Es así como se trabaja en el documento que sustenta la creación de la UDIES - Unidad de Desarrollo Integral Estudiantil, aprobada en el mes de Octubre del 2012 por el Consejo Superior de la Universidad. Junto con este proceso la USTA y el convenio APICE – ICETEX del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, aplicaron una evaluación cuyo objetivo estuvo centrado en la implementación del Modelo de Atención Integral al Estudiante MAIE. Esta evaluación contribuyó para que la Universidad Santo Tomás creara sinergias académicas y administrativas para la permanencia estudiantil. Una vez se concluyó esta consultoría se participó en la Convocatoria con el Ministerio de Educación Nacional para fortalecer la permanencia estudiantil y la promoción oportuna en la Universidad. Lograda la convocatoria por parte de la Universidad ante el Ministerio, la universidad se comprometió aplicar cada uno de los componentes del proyecto a nivel Nacional. Es así como se proponen las políticas de Permanencia Estudiantil, las cuales están enfocadas a articular, mediar y acompañar el desarrollo de la vida universitaria del estudiante, su permanencia, participación, cualificación académica y promoción oportuna.

**Descriptorios o Palabras Clave:** Estudiante, Participación, Permanencia, Promoción, Desarrollo.

## 1. Marco Conceptual

Los referentes teóricos abordados en este documento permiten conocer y sustentar a nivel general las categorías de intervención que la Universidad debe fomentar para lograr el éxito académico, la promoción oportuna, la participación universitaria, la identidad con los valores institucionales y de esta manera articular, integrar y conciliar entre los proyectos y actividades que contribuyen a la formación integral del estudiante.

El estudiante desertor es definido por Brizuela (2010) como el estudiante del nivel medio superior, de una carrera o posgrado que comunica a la administración de la institución educativa su abandono de los estudios, o que durante dos años sucesivos no realiza ninguna inscripción, o bien no acredita curso alguno. Sin embargo de acuerdo a Tinto (1989) la deserción depende del punto de vista desde el cual se pueda observar, teniendo en cuenta que se puede definir desde un análisis individual, institucional, departamental o nacional. Así mismo la deserción de acuerdo a la definición que propone Tinto (1982) y Giovagnoli (2002) se puede diferenciar dos tipologías, por tiempo y por espacio. La deserción por tiempo, se clasifica en: deserción precoz, es cuando el estudiante aunque es admitido por la institución, no se matricula en la misma; la deserción temprana cuando el estudiante abandono el proceso académico durante los primeros semestres y por último la deserción tardía en la cual el estudiante abandona el semestre en los últimos semestres y no cumple con la promoción del mismo en el grado.

En la comunidad universitaria es precioso fomentar un ambiente de acompañamiento a los estudiantes para que alcancen su pleno desarrollo, como personas humanas mediante la ejecución de políticas orientadas a su desarrollo físico, psicoafectivo, espiritual y social, disminuyendo así los índices de deserción estudiantil. (Estatuto Orgánico, Título Octavo, Art. 888 de la Ley 1188 de

2008 sobre la oferta y el desarrollo de programas académicos de educación superior, Ministerio de Educación Nacional).

## 2. Factores Determinantes de la deserción estudiantil

Según lo expresado por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia MEN (2009) en estudios sobre deserción, la permanencia y graduación estudiantiles están ligadas a distintos factores relacionados con la calidad educativa: la formación docente, el currículo, los medios, las metodologías educativas, la motivación y satisfacción del estudiante que se podrían agrupar en cuatro grandes aspectos: el académico, el socioeconómico, el individual y el institucional. Esto amerita pensar en estrategias de tipo integral como la promoción de la articulación entre la educación básica y media y la educación superior, así como el trabajo colaborativo y en red con todos los agentes sociales (familias, secretarías de educación, empresa privada, entre otros), que puedan contribuir a la disminución de la deserción estudiantil.

### Académico

Este factor se relaciona con las condiciones de ingreso. La Unidad de Desarrollo Integral Estudiantil de la Universidad Santo Tomás, UDIES, desde su trabajo articulado con el departamento de Admisiones logra identificar los niveles académicos de los estudiantes que ingresan para orientar acciones de acompañamiento a quienes entran con bajos niveles de preparación, según las pruebas de Estado, en coordinación con las Facultades y Departamentos académicos.

Dentro de las acciones de acompañamiento estudiantil en cada una de las facultades, están las tutorías y el

seguimiento a estudiantes que presenten rezago de repitentes, reintegros, no graduados en el tiempo previsto o con trayectorias académicas prolongadas, tendientes a potenciar las condiciones académicas. Así mismo, las monitorías de carácter complementario para aclarar, afirmar o ampliar los conocimientos derivados del proceso de aprendizaje; las actividades académicas encaminadas al refuerzo de los conocimientos, habilidades y competencias como talleres de hábitos de estudio, fortalecimiento en competencias básicas en lectura y escritura, y en matemáticas; cursos de nivelación orientados hacia aquellos estudiantes que reprueban materias.

### **Socioeconómico**

Este factor afecta a la población estudiantil, de acuerdo con las condiciones familiares, el nivel de ingreso y las de tipo laboral. La edad influye en la medida en que según los estudios del MEN es necesario focalizar las ayudas en los estudiantes más avanzados en su proceso de formación. De ahí la importancia que se tenga conocimiento en las Facultades de los estudiantes que presentan crédito educativo.

Las acciones están orientadas a las becas y descuentos en el valor de la matrícula por méritos académicos, deportivos o artísticos; descuentos en el valor de la matrícula por convenios interinstitucionales o por cooperación extranjera; descuentos en el valor de la matrícula por acuerdos sindicales o con los empleados; estímulos económicos por participación en actividades curriculares; financiación directa del valor de la matrícula. La caracterización de estudiantes al ingreso y su seguimiento en las facultades se constituye en un elemento importante de diagnóstico.

### **Personal**

Incluye aspectos relacionados con enfrentar y comprender las nuevas exigencias y competencias necesarias para la construcción de los proyectos de vida de los estudiantes al ingresar a la educación superior. Por ello es importante dar continuidad y reforzar las estrategias de bienestar universitario, particularmente durante los primeros semestres, orientadas a facilitar la adaptación del estudiante al medio universitario y a motivar el reconocimiento y la valoración de su nuevo compromiso.

Aquí estarían los programas de identificación y seguimiento a estudiantes en conductas de riesgo, talleres de promoción y prevención en salud (en consumo de sustancias psicoactivas, embarazos no planeados y resolución de conflictos) y formación para la vida laboral. Programas para el fortalecimiento de las capacidades y recursos del estudiante en su proceso de formación humana y espiritual.

### **Institucional**

Las distintas acciones, el seguimiento y la evaluación de la política institucional frente a la permanencia y seguimiento oportuno a través de la UDIES refleja el compromiso de la Universidad de responder a las expectativas de la familia y del estudiante que escoge la institución para formarse y lograr la graduación en los tiempos previstos.

La gestión universitaria en cuanto a la diversificación de ofertas curriculares educativas, movilidad estudiantil, formación por competencias.

## **3. Planteamiento de las Políticas de Permanencia Estudiantil**

Teniendo en cuenta que la UDIES es una instancia que articula, media y acompaña el desarrollo de la vida universitaria del estudiante y fomenta la promoción y formación integral fundamentada en los principios humanistas cristianos que fortalecen la equidad, la diversidad y la inclusión, mediante acciones articuladas entre los distintos estamentos académicos y administrativos, se han propuesto las siguientes seis (6) políticas de permanencia estudiantil, que buscan que en la universidad se reconozcan los esfuerzos que se vienen adelantando por la permanencia estudiantil y se logre avanzar dentro de las metas propuestas en el Plan General de Desarrollo 2011-2015 por la participación estudiantil y apropiación de la vida universitaria.

- La Universidad Santo Tomás integra y fortalece los programas dirigidos a los estudiantes tomasinos de pregrado y postgrado y de la metodología presencial y a distancia incrementando el éxito estudiantil.
- La USTA promueve sinergias estudiantiles, desde la participación estudiantil en programas de carácter transversal, con miras a la adaptación en la vida universitaria.
- La Universidad Santo Tomás promueve y fortalece los procesos investigativos de carácter individual y colectivo, que permiten identificar los factores que afectan la adaptación a la vida universitaria para una intervención pertinente.
- La Universidad, desde las facultades, la Unidad de Desarrollo Integral Estudiantil, el Departamento de Promoción y Bienestar Universitario, el Centro de Pastoral Universitaria, el departamento de Humanidades y Ciencias Básicas, y las familias

tomasinas, son corresponsables con el proceso de formación de los estudiantes, propiciando las habilidades sociales y académicas, con miras a formar profesionales éticos, responsables y de altos estándares de calidad.

- Desde el Departamento de Admisiones, las Facultades, el departamento de Ciencias Básicas y Humanidades y el Instituto de Lenguas, se promueve en los colegios de Bogotá y otras ciudades del país, que cuenten con una experiencia de inmersión a la universidad, con el fin de facilitar su adaptación, experimentando y fortaleciendo las competencias en matemáticas, de lecto-escritura, inglés y orientación vocacional.
- La Universidad Santo Tomás mediante alianzas estratégicas con empresas y asociaciones de egresados, constituyen un apoyo con estrategias de vinculación laboral a los estudiantes que presentan dificultades económicas, lo que incrementa la permanencia estudiantil y hace posible la disminución de la deserción y la vinculación del futuro egresado a actividades, programas y una vida laboral, acorde con sus experiencias en la universidad.

Para el logro de esta estrategia ha sido necesario articular la participación de las Unidades Académicas y Administrativas desde el ingreso hasta la graduación de cada uno de los estudiantes, optimizando los recursos humanos, físicos y económicos en la construcción e implementación de estas directrices institucionales, así mismo garantizar la pertinencia en la planeación y ejecución de los programas de Apoyo al Estudiantil en los diferentes espacios, mediante estrategias que permitan conocer,

caracterizar desde sus dimensiones personal, familiar y relacional al estudiante.

#### **4. Estrategias para el Cumplimiento de las Políticas**

Desarrollar las políticas, los planes, las estrategias y los programas aprobados por la Vicerrectoría Académica General, previo estudio y aval del Comité General de la UDIES.

Orientar las actividades propias de los programas de consejería académica, monitorías, tutorías, acompañamiento psicológico y espiritual, a cargo de las facultades y demás instancias académicas y gestionar lo necesario para organizar su cumplimiento.

Coordinar e integrar acciones con las diferentes instancias administrativas, Facultades y Departamentos, para fortalecer los Proyectos y procesos que orienta la UDIES.

Elaborar y presentar para aprobación el Plan de Acción de la Unidad de acuerdo con el Plan General de Desarrollo de la Universidad y velar por su ejecución.

Apoyar la elaboración del presupuesto de la Unidad y velar por su aprobación y ejecución.

Generar mecanismos de comunicación y articulación entre las diferentes instancias involucradas en los procesos de ingreso, permanencia y promoción oportuna de los estudiantes de la USTA.

Aplicar sistemas de evaluación, seguimiento, mejora y ejecución de las políticas institucionales relacionadas con el ingreso, permanencia y promoción oportuna de los estudiantes de la USTA.

Promover en las Facultades y en otras instancias de la Universidad los procesos de investigación relativos a la permanencia y

promoción estudiantil tanto en pregrado como en postgrado.

Gestionar proyectos sobre problemáticas de interés nacional y de generación del conocimiento, relativa y complementaria a las actividades y programas que aborda la UDIES.

Proponer y desarrollar planes de formación para las diferentes Facultades de la USTA relacionadas con mejoramiento o consolidación de los procesos de ingreso, permanencia y promoción oportuna de los estudiantes.

Velar por la actualización de las bases de datos, indicadores y sistemas de información relacionados con la vida académica de los estudiantes, a fin de que oportunamente se encuentren a disposición de las facultades, programas, departamentos y demás instancias que acompañan el desarrollo de la vida universitaria

Gestionar convenios interinstitucionales para el fomento, desarrollo y financiación de los programas asociados a la UDIES.

Contribuir en los procesos de vinculación de la Universidad a los sistemas y redes que desarrollen la investigación para el avance de la ciencia, la tecnología y la innovación, a nivel nacional e internacional en el contexto de la misión de la UDIES.

Promover eventos académicos y culturales para el desarrollo, fomento y socialización del ingreso, permanencia y promoción oportuna estudiantil.

Incentivar las publicaciones periódicas y la visibilización de los resultados de gestión por parte de la UDIES.

Trabajar conjuntamente con las demás unidades e instancias académicas de la Universidad, el desarrollo de criterios, procesos, y proyectos de interés común.

Conformar y convocar los grupos de trabajo que se requieran para lograr los diferentes objetivos de la Unidad.

Fomentar el trabajo colaborativo, la gestión por procesos, la armonía y las buenas relaciones entre los miembros del equipo de trabajo.

Velar por la actualización y sistematización de la información resultante de los procesos y labores desarrolladas en la Unidad.

Realizar periódicamente la autoevaluación y la autorregulación de la Unidad, a fin de garantizar altos niveles de calidad e impacto en la comunidad Universitaria.

Presentar informes de gestión a las instancias correspondientes, cuando le sean requeridos.

Mantener actualizada la estructura orgánica de la Unidad, aplicar los manuales de funciones, procesos y procedimientos, evaluarlos y hacerles seguimiento.

De acuerdo a lo anterior, la Unidad de Desarrollo Integral Estudiantil se proyecta como un estamento líder en los procesos acompañamiento, mediación y articulación de los procesos de formación integral, con miras a fortalecer la identidad, la participación en la vida universitaria, el éxito académico, la promoción oportuna generando una corresponsabilidad en la comunidad universitaria con la formación integral. Así mismo, se ha logrado acompañar y fomentar programas que promuevan la adaptación, la formación integral, la promoción oportuna y el mejoramiento de las condiciones académicas para las acciones coordinadas entre los distintos departamentos académicos y administrativos que fortalecen la participación del estudiante en la vida universitaria

## 5. Conclusiones

Con el planteamiento de las Políticas de Permanencia estudiantil y promoción oportuna se ha logrado contribuir en la adaptación a la vida universitaria mediante estrategias de información en aspectos institucionales, que han posibilitado el reconocimiento del entorno, las dinámicas institucionales y los medios de apoyo que ofrece la Universidad en las modalidades presencial y a distancia.

Así mismo se ha logrado articular acciones con otras unidades y funciones sustantivas (proyección social, impacto curricular, tutorías, ferias laborales...) para la consecución de metas comunes.

A la vez se ha logrado realizar un proceso de evaluación que ha posibilitado la sistematización de las experiencias de cada una de las estrategias, así como la alimentación de sistemas de información que permitan identificar focos de investigación y el establecimiento de planes de mejora.

## Agradecimientos

Fray Eduardo Gonzalez Gil O.P. Vicerrector Académico Genaro de la Universidad Santo Tomás

Doctora Patricia Casallas Reyes. Coordinadora Convenio 626 Ministerio de Educación Nacional – Universidad Santo Tomás.

## Referencias

Ministerio de Educación Nacional, Deserción estudiantil en la educación superior colombiana (2009)

Giovagnoli, Paula Inés. (2002) “Determinantes de la deserción y graduación universitaria: una

aplicación utilizando modelos de duración”, Documento de Trabajo 37, Universidad Nacional de la Plata.

González, L. (2005). Estudio sobre la repitencia y deserción en la educación superior chilena. Santiago de Chile: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.

Tinto, Vincent (1989). “Definir la deserción: una cuestión de perspectiva”, Revista de Educación Superior, 71, México.



## POLÍTICAS NACIONALES SOBRE EL ABANDONO ESTUDIANTIL EN LAS UNIVERSIDADES DE LA REPÚBLICA DE CUBA

Línea Temática: Políticas nacionales y gestión institucional para reducir el abandono.

Carlos Rodríguez, Eugenio  
Ansola Hazday, Esther

Instituto Superior Politécnico José Antonio Echeverría  
La Habana, Cuba

[ecarlos@tesla.cujae.edu.cu](mailto:ecarlos@tesla.cujae.edu.cu)

**Resumen.** El presente trabajo tiene como propósito mostrar las oportunidades que tiene un estudiante que abandona los estudios universitarios en Cuba, amparado por las políticas nacionales que se encuentran reglamentadas por el Ministerio de Educación Superior, al cual se subordinan metodológicamente todas las universidades cubanas. El trabajo realizado se considera como un estudio de buenas prácticas para reducir el abandono, y se fundamenta en el análisis de las políticas nacionales en la República de Cuba, relativas al tratamiento del abandono de los estudios universitarios, que se encuentran refrendadas en dos Resoluciones del Ministerio de Educación Superior, las Resoluciones No. 210 del año 2007, Reglamento para el Trabajo Docente Metodológico, y No. 120 del año 2010, Reglamento de Organización Docente. Estos Reglamentos norman el Trabajo Docente y Metodológico y la organización docente, definidas estas últimas como el conjunto ordenado de los diferentes elementos que regulan el tránsito de los estudiantes por la educación superior. De esta manera se establecen las bases para los tipos de curso, modalidades de estudio, vías de ingreso, matrículas, licencias de matrícula, bajas de las aulas universitarias y reingresos, entre otros temas reglamentados en dichas Resoluciones. Definiéndose así diferentes alternativas para aquellos estudiantes que sientan la necesidad de abandonar los estudios universitarios. Considerando el término “abandono” como todas las posibles salidas como bajas de los estudios universitarios, se pueden resumir las políticas nacionales en la República de Cuba afirmando que existen diferentes variantes de oportunidades que se ofrecen a estos estudiantes para que continúen estudiando, incluyendo los reingresos por los cursos por encuentros y los exámenes de concurso para reingresar en los cursos diurnos. La promoción es el término empleado para caracterizar el tránsito de los estudiantes de un año a otro de una carrera, cumpliendo con los requisitos establecidos para ello. Una práctica establecida para evitar el abandono es permitir que promuevan al año inmediato superior, aquellos alumnos que desaprueben hasta dos asignaturas del año que cursan, pertenecientes a períodos diferentes, las que podrán matricular como arrastre en el siguiente curso. Debe considerarse, además, que la licencia de matrícula es una alternativa para aquel estudiante que por razones justificadas se viera obligado a abandonar los estudios, de manera que pueda hacerlo de forma temporal y luego reincorporarse a sus estudios.

**Palabras clave:** Abandono, Estudios universitarios, Oportunidades, Políticas nacionales.

### 1 Introducción

Cuba cuenta con un total de 56 universidades, todas ellas están subordinadas metodológicamente al Ministerio de Educación Superior de Cuba, entre ellas se destacan tres grandes grupos de universidades, 16 Universidades Pedagógicas,

las cuales están subordinadas administrativamente al Ministerio de Educación, 13 universidades de Ciencias Médicas, subordinadas administrativamente al Ministerio de Salud Pública, y por último, 17 que están adscritas directamente al Ministerio de Educación Superior, en las cuales se estudian carreras de Ciencias Exactas y

Naturales, Ciencias Técnicas, Ciencias Agropecuarias, Filología, Psicología, Filosofía y Letras, Comunicación Social, Ciencias Económicas, Ciencias Sociales, Derecho y otras. El resto de las universidades están adscriptas a otros Organismos de la Administración Central del Estado cubano.

La presente investigación se realizó considerando solamente estos tres grandes grupos de universidades, por ser las más significativas, y teniendo en cuenta, además, que salvo pequeñas diferencias propias de cada carrera, los procedimientos generales son los mismos en el orden metodológico, por estar todas subordinadas al Ministerio de Educación Superior.

Para el tratamiento del concepto de abandono se asumió la definición siguiente:

El abandono o deserción se puede definir como el proceso voluntario o forzoso por el que un estudiante no continúa los estudios en la carrera en la que se ha matriculado, por la influencia positiva o negativa de circunstancias internas o externas a él o ella. (Arriaga, Burillo, Carpeño y Casaravilla, 2012, p.85)

Las políticas nacionales expuestas en este trabajo toman como base la tipología considerada en (Colón, 2012): deserción institucional, deserción del sistema universitario estatal, deserción decarrera y deserción del sistema de educación superior.

## 2 Políticas nacionales

El acuerdo No.4001 de 24 de abril de 2001, adoptado por el Comité Ejecutivo del Consejo de Ministros de Cuba, en su Apartado SEGUNDO establece que el Ministerio de Educación Superior de Cuba es el organismo encargado de dirigir, proponer, ejecutar en lo que le corresponde y controlar la política del Estado y el Gobierno en cuanto a la educación superior y, además de las funciones comunes a todos los organismos de la Administración Central del Estado, tiene funciones y atribuciones específicas de carácter normativo y metodológico.

De acuerdo a lo anterior, las políticas nacionales en la República de Cuba, relativas al tratamiento del abandono de los estudios universitarios, se encuentran refrendadas en dos Resoluciones del Ministerio de Educación Superior, las Resoluciones No. 210 del año 2007, Reglamento para el Trabajo Docente Metodológico (Ministerio de Educación Superior de Cuba, 2007), y No. 120 del año 2010, Reglamento de Organización Docente (Ministerio de Educación Superior de Cuba, 2010).

Estos Reglamentos norman el Trabajo Docente y Metodológico y la organización docente, definidas estas últimas como el conjunto ordenado de los diferentes elementos que regulan el tránsito de los estudiantes por la educación superior. Abarca desde su ingreso a una carrera universitaria hasta su egreso del sistema, de modo que propicie la formación integral de los futuros profesionales.

De esta manera se establecen las bases para los tipos de curso, modalidades de estudio, vías de ingreso, matrículas, licencias de matrícula, repitencias, asignaturas de arrastre, bajas de las aulas universitarias y reingresos, entre otros temas reglamentados en dichas Resoluciones. Definiéndose así diferentes alternativas para aquellos estudiantes que están en riesgo de abandonar los estudios universitarios.

Por la importancia en el tratamiento a los estudiantes están en riesgo de abandonar los estudios universitarios, se hará referencia a algunos temas de los mencionados anteriormente.

### 2.1 Modalidades de estudio

El proceso de formación de los profesionales se realiza mediante dos modalidades de estudio:

- Presencial.
- Semipresencial.

También se podrán implementar modelos pedagógicos que combinen ambas modalidades de estudio.

La modalidad presencial es propia para estudiantes que no trabajan y que pueden dedicar todo su tiempo a los estudios. Se caracteriza por tener una carga docente semanal, que implica la concurrencia frecuente de los estudiantes en las actividades lectivas previstas bajo la dirección del profesor. Esto no impide que algunas disciplinas, asignaturas o actividades docentes se puedan desarrollar con características propias de la modalidad semipresencial. El plan de estudio se concibe con plazos de tiempo fijos para la culminación de los estudios, lo que presupone un ritmo de progreso común para todos los estudiantes matriculados.

La modalidad semipresencial se ofrece para la continuación de los estudios de todas las personas que tengan el nivel medio superior vencido, sin límites de edad o de otro tipo. Pueden o no tener un vínculo laboral. Se caracteriza por una carga docente menor que en la modalidad presencial, por lo que se reduce la presencia de los estudiantes con sus profesores en las actividades lectivas previstas.

## 2.2 Tipos de cursos

El proceso de formación de los profesionales en la educación superior de Cuba se organiza en tres tipos de cursos: curso diurno, curso por encuentros y educación a distancia.

El curso diurno se concibe, básicamente, para egresados de los institutos preuniversitarios que dedican la mayor parte del tiempo a su formación profesional.

El curso por encuentros se concibe para el personal con nivel medio superior vencido, que tenga vínculo laboral estable.

La educación a distancia se concibe para el personal con nivel medio superior vencido que aspire a estudiar una carrera universitaria, siempre que cumpla los requisitos establecidos. Este tipo de curso es más

flexible que los anteriores; se caracteriza por un grado mínimo de presencialidad, ya que el proceso de aprendizaje de los estudiantes se desarrolla sin tener que acudir sistemáticamente a un aula universitaria.

## 2.3 El ingreso a la universidad

El ingreso a la educación superior es el acto de ser admitido como estudiante de este nivel de enseñanza. Se realiza de acuerdo con las regulaciones que establece el Ministerio de Educación Superior, que incluyen los requisitos adicionales y de selección exigidos para algunas carreras. Se tendrán en cuenta también las indicaciones específicas que dicten este Ministerio y otros organismos con Centros de Educación Superior adscriptos.

En Cuba tienen derecho a ingresar a la educación superior, todos los ciudadanos residentes permanentes de la República de Cuba poseedores del nivel medio superior, que reúnan los requisitos exigidos para cada tipo de curso y que aún no hayan alcanzado la condición de graduado universitario.

Los ciudadanos extranjeros residentes permanentes en el territorio nacional, podrán ingresar a los Centros de Educación Superior según las mismas disposiciones legales aprobadas para los ciudadanos cubanos, así mismo, los ciudadanos extranjeros residentes no permanentes ingresan a los Centros de Educación Superior según lo acordado en los convenios firmados y ratificados con los gobiernos de sus respectivos países.

Todo el que aspira a estudiar en la educación superior en Cuba, en cualquiera de sus tipos de curso y para cualquier carrera, tendrá que realizar con carácter obligatorio tres exámenes de ingreso en las disciplinas siguientes: Matemática, Español e Historia de Cuba.

Constituye un requisito indispensable obtener un mínimo de sesenta puntos en cada examen para que el aspirante sea incluido en el escalafón de otorgamiento de plazas según su fuente de ingreso.

Por otra parte, se ofrecen dos oportunidades de presentación a los exámenes de ingreso a todos los aspirantes, en tres convocatorias.

- Convocatoria ordinaria: Para todos los que aspiren ingresar a la educación superior.
- Convocatoria extraordinaria: Segunda oportunidad para los desaprobados, y primera oportunidad para los aspirantes que no asistieron a la primera por causas muy justificadas (hospitalizados y otras muy excepcionales que consideren los presidentes de las Comisiones de Ingreso Provinciales).
- Convocatoria especial: Para los aspirantes que desaprobaron alguna asignatura en la convocatoria ordinaria y por causas excepcionalmente justificadas no pudieron asistir a la convocatoria extraordinaria, y para otros casos especiales.

Se exceptúan de realizar el examen de Matemática los graduados de las Escuelas Profesionales de Arte y Academias de Ballet y Música, siempre que soliciten carreras para estudiar en el Instituto Superior de Arte.

Todos los ciudadanos cubanos y extranjeros residentes permanentes en Cuba, que acrediten haber culminado la enseñanza media superior o que culminan estos estudios en el curso escolar que aspiran a ingresar en la educación superior, tienen derecho a presentarse al proceso de ingreso sólo por una de las tres modalidades de estudio que oferta la enseñanza universitaria: Curso Diurno, Curso por Encuentros o Educación a Distancia. Para optar por el Curso Diurno constituye un requisito no exceder los 25 años en el momento de la inscripción para los exámenes de ingreso.

Otra vía de ingreso a las universidades cubanas es el examen de Concurso. Por la vía de Concurso los aspirantes deben cumplir los requerimientos de admisión del proceso de ingreso al Curso Diurno. En el caso de los jóvenes matriculados en alguna carrera de este

tipo de curso podrán presentarse por esta vía para cambiar de carrera sólo por una vez, siempre que no hayan rebasado el tercer año de la carrera.

Los graduados universitarios que deseen estudiar una segunda carrera, podrán realizarlo por las carreras que se oferten por Curso por Encuentros o Educación a Distancia, siempre que no desplacen algún aspirante que no sea graduado universitario. No tendrán que realizar los exámenes de ingreso.

#### **2.4 La matrícula en la Educación Superior**

La matrícula es la inscripción oficial en los registros del Centro de Educación Superior, mediante la cual una persona formaliza o ratifica al inicio de cada período académico su condición de estudiante. Se concede a los ciudadanos que cumplan los requisitos y las normas establecidas en las disposiciones que al efecto dicte el Ministerio de Educación Superior o el organismo especializado al cual se encuentra adscripta la carrera.

La matrícula en los Centros de Educación Superior para los estudiantes de nuevo ingreso y reingresos aprobados según las disposiciones vigentes, se efectúa de manera personal, previa convocatoria oficial emitida por el Ministerio de Educación Superior o por el organismo al cual se encuentra adscripta la carrera.

Para formalizar la matrícula el estudiante no podrá estar matriculado en ninguna otra carrera. La doble matrícula, ya sea en distintos Centros de Educación Superior o en distintos tipos de cursos, tanto si corresponden a carreras diferentes o a la misma, tendrá el efecto de anular ambas matrículas mediante Resolución Rectoral. El estudiante no tendrá derecho a matricular durante los dos cursos académicos siguientes.

#### **2.5 La licencia de matrícula**

La licencia de matrícula es la primera oportunidad que brinda el sistema de educación superior cubano a los jóvenes que están obligados a dejar los estudios, dándoles

la posibilidad de abandonar estos temporalmente y no de manera definitiva.

Es una categoría que se confiere a aquellos estudiantes matriculados en la educación superior, en el curso diurno y en el curso por encuentros, que por determinadas causas se vean obligados a interrumpir los estudios, siempre que mantengan los requisitos por los cuales accedieron a las carreras. Los directivos de la carrera deberán garantizar que se mantenga una comunicación periódica con estos estudiantes, con vistas a brindarles una atención personalizada.

El tiempo que el estudiante esté acogido a la licencia de matrícula no se tiene en cuenta en el total de años que dispone para cursar la carrera.

Los estudiantes mantendrán el derecho a reincorporarse nuevamente a los estudios que cursaban sin que se considere reingreso, reconociéndoseles las asignaturas aprobadas anteriormente.

La licencia de matrícula debe renovarse durante el primer mes de cada curso académico, en tanto no cese la causa que la motiva y solo podrá renovarse por un plazo no mayor de dos cursos académicos consecutivos. La licencia de matrícula que exceda este período será autorizada excepcionalmente por la Dirección de Ingreso y Ubicación Laboral del Ministerio de Educación Superior.

Los estudiantes de curso diurno y de curso para trabajadores, podrán solicitar licencia de matrícula debido a alguna de las causas siguientes:

- a) Movilización militar.
- b) Enfermedad o accidente.
- c) Maternidad o embarazo.
- d) Participación en actividades deportivas como atletas de alto rendimiento.
- e) Participación en actividades de grupos nacionales de cultura por ser

miembros de los mismos, y de otros grupos artísticos en el caso de los estudiantes de carreras de arte.

- f) Necesidad impostergable de la producción o los servicios, para los estudiantes matriculados en cursos para trabajadores.
- g) Por problemas personales excepcionalmente justificados.
- h) Cumplimiento de misión de carácter oficial asignada.

## 2.6 Arrastres y Repitencias

Una figura que aparece por primera vez en la Resolución 120 del 2010, y que está dirigida a evitar el abandono de las aulas universitarias, es la del “arrastre”, que da la posibilidad de promover sin tener todas las asignaturas del año académico aprobadas.

Se establece que los estudiantes matriculados en los cursos diurnos promoverán al año inmediato superior en los casos siguientes:

- a) Cuando tengan aprobadas todas las asignaturas previstas en el año matriculado.
- b) Cuando desaprobe hasta dos asignaturas del año que cursa pertenecientes a períodos diferentes, las que podrán matricular como arrastre en el siguiente curso.

Solo podrán matricular dos asignaturas como arrastre correspondientes al año académico inmediato inferior. Si desaprobe dos asignaturas en un mismo período o más de dos asignaturas en el curso, podrá valorarse la posibilidad de repetir el año académico, según establece el artículo 50 del presente Reglamento.

Tendrán la oportunidad de repetir hasta dos años de su plan de estudio durante toda la carrera y solo podrán repetir un mismo año una sola vez.

Para autorizar a un estudiante a repetir un año académico, se tendrá en cuenta que sus resultados docentes no estén vinculados a una

mala actitud ante el estudio y que posea una evaluación integral satisfactoria. Además, se analizarán los criterios del colectivo de profesores del año, de las organizaciones estudiantiles o del sindicato, según corresponda, y se podrán realizar las verificaciones que se estimen necesarias.

El Decano de la Facultad está facultado para autorizar o no al estudiante a repetir el año.

El estudiante matriculado en el curso diurno que acumule hasta cinco asignaturas desaprobadas en las convocatorias extraordinarias de los períodos académicos, podrá continuar sus estudios hasta finalizar el curso y examinar tres de las asignaturas desaprobadas en la convocatoria extraordinaria de fin de curso.

- a) Si aprueba estas tres asignaturas, promoverá con dos arrastres si estos son de períodos diferentes; si son del mismo período se analizará la posibilidad de repetir el año, si no ha agotado sus posibilidades de repitencia. De no concedérsele la repitencia, causa baja por insuficiencia docente.
- b) Si desapruueba al menos una de estas tres asignaturas, entonces se analizará la posibilidad de repetir el año, si no ha agotado las posibilidades establecidas para este tipo de curso; de lo contrario causa baja por insuficiencia docente.

Si el estudiante acumula más de cinco asignaturas desaprobadas en las convocatorias extraordinarias de los períodos académicos, se analizará la posibilidad de repetir el año. De concedérsele, continuará los estudios hasta finalizar el curso, momento en que se le ratificará esta posibilidad, en correspondencia con la actitud mantenida por el estudiante. De no concedérsele, causa baja por insuficiencia docente.

### **2.7 Sobre los estudiantes que causan baja de los estudios universitarios**

Se entiende por baja la suspensión temporal o definitiva de la condición de estudiante universitario. Es válida para estudiantes

matriculados en cualquier tipo de curso. A los efectos de la promoción académica las bajas se consideran como año cursado y desaprobado.

Los tipos de bajas que pueden presentarse son los siguientes:

- a) Por insuficiencia docente.
- b) Por sanción disciplinaria.
- c) Voluntaria.
- d) Por deserción.
- e) Por pérdida de requisitos.
- f) Por inasistencia.
- g) Definitiva.

Se considera que un estudiante matriculado en el curso diurno o en curso para trabajadores causa baja por insuficiencia docente cuando:

- a) Desaprueba más de dos asignaturas en el año académico matriculado y ya ha agotado todas sus posibilidades de repitencia.
- b) Desaprueba más de dos asignatura en el año académico matriculado y no es autorizado a repetir el año.
- c) Desaprueba el año que repite.

Se considera que un estudiante, matriculado en cualquier tipo de curso, causa baja por sanción disciplinaria, cuando incurre en faltas establecidas en el Reglamento Disciplinario vigente y que implican la separación indefinida o temporal de la educación superior.

Se considera que un estudiante, matriculado en cualquier tipo de curso, causa baja voluntaria cuando es solicitada por este. La solicitud la dirigirá por escrito al decano de la Facultad o al directivo designado en los municipios, según corresponda, especificando las causas que la fundamentan.

Se considera que un estudiante causa baja por deserción cuando:

- a) Matriculado en cualquier tipo de curso, no ratifique su matrícula en cada curso

académico y en el período que se establezca por la dirección del Centro de Educación Superior.

- b) Matriculado en los cursos diurnos y por encuentros, no renueve la licencia de matrícula en cada curso académico y en el período que se determine por la dirección del Centro de Educación Superior.
- c) Matriculado en cualquier tipo de curso abandone los estudios sin justificar la causa.

Se considera que un estudiante causa baja por pérdida de requisitos cuando:

- a) Matriculado en cualquier tipo de curso, pierda aptitudes físicas o mentales de tal envergadura que no le permitan continuar sus estudios universitarios. Esta situación debe estar avalada por una institución de salud.
- b) Matriculado en cualquier tipo de curso, muestre una conducta social inconsecuente con los principios éticos y morales que propugna nuestra sociedad. Esta decisión debe aprobarse en el consejo de dirección de la Facultad en que esté matriculado el estudiante.

Se considera que un estudiante, matriculado en los cursos diurnos o para trabajadores, causa baja por inasistencia cuando haya desaprobado alguna asignatura según lo establecido en la Resolución 120 del año 2010, Reglamento de Organización Docente con respecto a la asistencia a clases, y además, haya consumido todas las posibilidades de repitencia y el número de asignaturas desaprobadas en el año que cursa exceda la cantidad de arrastres permisibles en el tipo de curso en que esté matriculado.

La mencionada Resolución 120 establece que los estudiantes que excedan el 20% de ausencias justificadas a las actividades docentes de una asignatura y no sobrepasen el 50%, podrán ser autorizados de manera excepcional, a presentarse a la evaluación

final de las asignaturas, en las convocatorias ordinaria y extraordinarias, o recibir la calificación final en aquellas que no tienen previsto un acto de evaluación final, en los casos debidamente acreditados. Si el estudiante no es autorizado a presentarse a la evaluación final o a recibir la calificación en las asignaturas que no tienen previsto un acto de evaluación final, o exceda el 50% de ausencias a las actividades presenciales, se le considerará desaprobada la asignatura y obtendrá la calificación de Mal (2) en las convocatorias ordinaria y extraordinarias.

Se considera que un estudiante causa baja definitiva cuando:

- a) Matriculado en cualquier tipo de curso cause baja nuevamente por cualquiera de los tipos de baja que pueden presentarse, y además haya agotado todas las posibilidades previstas, incluyendo la posibilidad de reingreso.
- b) Matriculado en cualquier tipo de curso, incurra en faltas disciplinarias que impliquen la expulsión de la educación superior, según se establece en el Reglamento Disciplinario vigente.
- c) Fallezca.

### **2.8 Sobre el tratamiento a los estudiantes que causan baja de los estudios universitarios. El reingreso**

El tema fundamental es considerar las oportunidades que tiene un estudiante que causa baja de los estudios universitarios, lo que está definido en el concepto de reingreso.

Se considera reingreso al estudiante que siendo baja de cualquier tipo de curso en la educación superior, se le autorice nuevamente la matrícula.

El reingreso se autoriza por una sola vez a la educación superior, siempre que haya transcurrido, al menos, un curso académico posterior al que causó baja. El Decano de la Facultad está autorizado a conceder el reingreso.

Al estudiante que cause baja en cualquier tipo de curso de la educación superior, se le autorizará a reingresar en el curso por encuentros siempre que cumpla los requisitos que se exigen para matricular en este tipo de curso.

Este reingreso siempre será a la misma carrera que cursaba el estudiante. En caso de no existir en curso por encuentros la carrera que estudiaba, podrá reingresar a otra carrera en el mismo tipo de curso, siempre que sea autorizado por el rector del centro donde se aspire a reingresar.

Podrán reingresar también al curso por encuentros los estudiantes que, provenientes de este tipo de curso:

- a) Fueron sancionados disciplinariamente a separación temporal y hayan cumplido el plazo de la sanción.
- b) Fueron sancionados disciplinariamente a separación indefinida y hayan trascurrido al menos dos años académicos posteriores a la sanción.

A los estudiantes que causaron baja en cualquier tipo de curso de la educación superior, se les autorizará a reingresar en el curso diurno, solo en los casos siguientes:

- a) Si obtienen plaza por la vía de examen de concurso.
- b) Provenientes de este tipo de curso y sancionados disciplinariamente a separación temporal, hayan cumplido el plazo de la sanción.
- c) Provenientes de este tipo de curso y sancionados disciplinariamente a separación indefinida, una vez eliminadas las causas que motivaron la sanción.

Los casos relacionados anteriormente podrán reingresar en el curso académico siguiente.

El estudiante que matriculado en los cursos diurnos o por encuentros, haya causado baja

antes de concluir el primer año de la carrera y sea autorizado a reingresar, tendrá que someterse a la metodología establecida para el ingreso a la educación superior en el tipo de curso que aspire a reingresar.

El estudiante matriculado en la educación a distancia que haya causado baja sin haber aprobado ninguna de las asignaturas de la carrera, y sea autorizado a reingresar, tendrá que someterse a la metodología establecida para el ingreso a la educación superior en el tipo de curso que aspire a reingresar.

El estudiante que matriculado en cualquier tipo de curso haya causado baja en el segundo año o en años superiores y sea autorizado a reingresar, podrá hacerlo directamente al año y carrera que cursaba cuando se trate del mismo plan de estudio.

## 2.9 Sobre los Traslados

Se entiende por traslado el cambio de tipo de curso, de carrera, de Centro de Educación Superior o de Filial Universitaria que oficialmente se le concede a un estudiante universitario.

El estudiante podrá solicitar traslados de cualquier tipo ante la autoridad académica que corresponda. Dicha autoridad lo tramita, si lo considera procedente. La autoridad académica que recibe esta solicitud tiene la potestad de concederle o no el traslado, de acuerdo con las particularidades del caso y con los criterios establecidos por el centro.

Los traslados que impliquen cambio de tipo de curso dentro de una misma Sede Central o dentro de una misma Filial Universitaria serán autorizados excepcionalmente por el rector, siempre que existan causas plenamente justificadas. A los estudiantes matriculados en la educación a distancia no se les autorizará traslado de tipo de curso.

El traslado que implique cambio de tipo de curso es una oportunidad para estudiantes que confronten dificultades económicas o familiares y que tenga necesidad de trabajar para sostenerse económicamente o para sostener a la familia, así podrá solicitar un



cambio del curso Regular Diurno para el Curso por Encuentros.

### 3 Impacto positivo de las políticas nacionales. Algunos resultados en el Instituto Superior Politécnico José Antonio Echeverría (Cujae), de La Habana

Un primer ejemplo de los resultados de las políticas nacionales para evitar el abandono de las aulas universitarias lo podemos apreciar en la Tabla 1.

Tabla No. 1. Comparaciones de las promociones Limpia y Total de los Cursos 09-10 y 10-11 en la Cujae.

Año	Curso 09-10 (%)	Curso 10-11 (%)
Promoción limpia	66,9	60,5
Promoción total	80,6	78,0

En ella se muestra la comparación de las promociones de los cursos 09-10 y 10-11 en el Instituto Superior Politécnico José Antonio Echeverría (Cujae), de La Habana. La Tabla 1

se refiere a Promoción Limpia y Promoción Total, entendiéndose por Promoción Limpia el por ciento de estudiantes que promueven de año con todas sus asignaturas aprobadas, y por Promoción Total, el por ciento que promueve con una o dos asignaturas desaprobadas, en calidad de arrastre.

Los datos corresponden a los cursos 2009-2010 y 2010- 2011 (Consejo Universitario, 2011).

Como puede observarse, en el curso 09-10, un 13.7% de estudiantes matriculados pudieron continuar sus estudios, a pesar de estar en riesgo de abandonar por tener una o dos asignaturas desaprobadas en el año académico. En el curso 10-11 estuvo en este caso un 17,5% de los estudiantes.

Otra información importante se puede apreciar en la Fig. 1. En ella se muestra la serie histórica de promoción de los últimos nueve años aprobados por el Consejo Universitario del Instituto Superior Politécnico José Antonio Echeverría (Cujae) (Consejo Universitario, 2012).

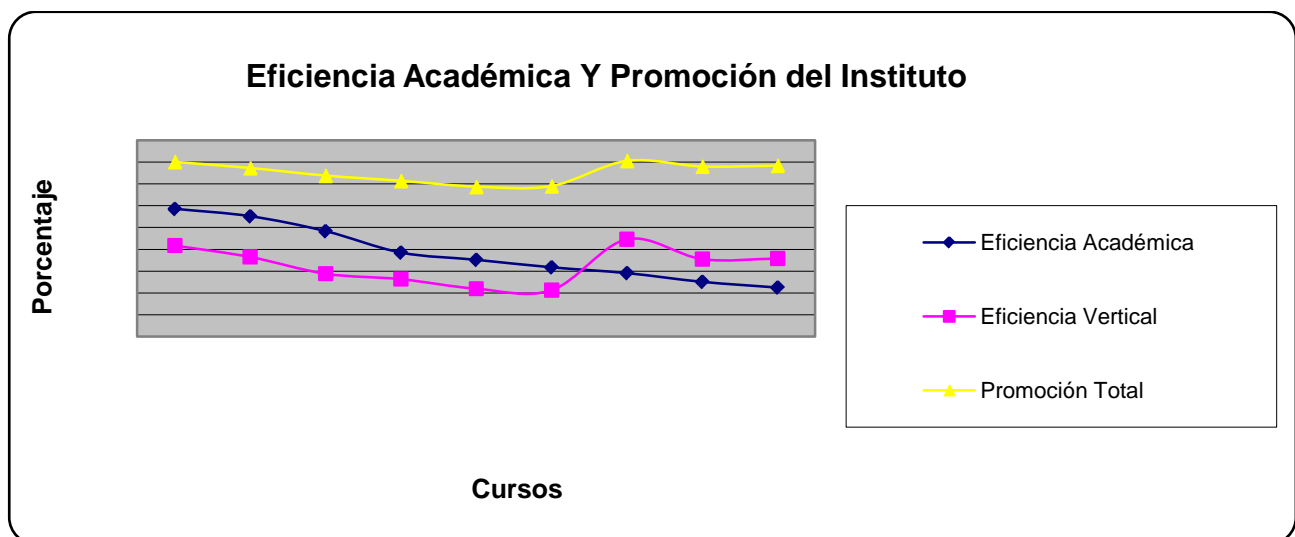


Figura 1 Relación entre eficiencia académica y promoción del Instituto en los últimos 9 años

**Leyenda:**

**Eficiencia Académica:** Por ciento que se gradúan, respecto la matrícula inicial, en una cohorte.

**Eficiencia Vertical:** Por ciento de estudiantes que se graduarían, respecto a la matrícula del curso, suponiendo la promoción para cada curso.

**Promoción Total:** Por ciento de estudiantes que aprueban en cada curso, respecto a su matrícula.

Como se observa en la Fig. 1, la promoción ha mostrado un importante incremento a partir del curso 2009-2010. En este resultado pesa significativamente la transformación ocurrida en las reglas de promoción establecidas por el Ministerio de Educación Superior de Cuba establecidas en la Resolución No. 120 del 2010, fundamentalmente la inclusión de la figura del arrastre.

Esta situación, junto con el hecho de la determinación del Ministerio de Educación Superior, desde el curso 2010-2011 de que los estudiantes deben tener aprobados los exámenes ingreso a la educación superior de las materias de Matemática, Español e Historia ha significado un escenario más favorable para que los estudiantes puedan avanzar en sus estudios y ha repercutido en una disminución de las bajas como se ve en la Tabla 2.

**Tabla No. 2 Causas de las bajas docentes de los últimos cursos.**

Curso	Causa de las Bajas en porciento				
	Bajas	Insuficiencia Docente	Voluntaria	Inasistencia	Definitiva
11-12	13,9	63.0	18.0	4.0	1.0
10-11	9,4	59.0	22.0	1.0	3.0
09-10	13,7	69.0	11.0	1.0	6.0
08-09	43,4	86.0	4.0	2.0	4.0

Como se observa en la Tabla 2, hasta el curso 08-09 la mayoría de las bajas han ocurrido por insuficiencias docentes.

En la Tabla 3 se aprecia el efecto de la política establecida con respecto a la entrada a la educación superior con los exámenes de ingreso aprobados.

**Tabla No. 3. Efecto del ingreso con los exámenes de ingreso aprobados.**

Grupos de primer año a evaluar diferenciadamente	Matrícula inicial	Promovidos al segundo año	%
Estudiantes que ingresaron luego de aprobar el examen de ingreso	1364	894	65,5
Estudiantes que ingresaron sin ese requisito (incluye repitentes)	793	440	55,7

Obsérvese cómo los estudiantes que ingresan a la universidad con los exámenes de Matemática, Español e Historia aprobados promueven más, en un 10% superior, que el resto de los estudiantes.

#### 4 Conclusiones

Considerando el término “deserción” como todas las posibles salidas como bajas de los estudios universitarios, se pueden resumir las políticas nacionales en la República de Cuba afirmando que existen diferentes variantes de

oportunidades que se ofrecen a estos estudiantes para que continúen estudiando, incluyendo los reingresos por los cursos por encuentros y los exámenes de concurso para reingresar en los cursos diurnos.

Debe considerarse, además, que la licencia de matrícula es una alternativa para aquel estudiante que por razones justificadas se viera obligado a abandonar los estudios, de manera que pueda hacerlo de forma temporal y luego reincorporarse a sus estudios.

El traslado que implique cambio de tipo de curso es una oportunidad para estudiantes que confronten dificultades económicas o familiares y que tenga necesidad de trabajar para sostenerse económicamente o para sostener a la familia, así podrá solicitar un cambio del curso Regular Diurno para el Curso por Encuentros.

Una figura que aparece por primera vez en la Resolución 120 del 2010, y que está dirigida a evitar el abandono de las aulas universitarias, es la del arrastre, que da la posibilidad de promover sin tener todas las asignaturas del año académico aprobadas.

Todas estas posibilidades están debidamente reglamentadas por el Ministerio de Educación Superior de Cuba. Aun considerando que el estudiante que es baja en los estudios superiores no se reincorpora a un centro de educación superior, existen otras oportunidades que ofrecen el Estado y el Gobierno cubano para los jóvenes, como son la incorporación a estudios de nivel medio superior, optando por un título de Técnico Medio en diferentes especialidades, o la incorporación a escuelas de formación de obreros calificados.

## Referencias

Arriaga, J., Burillo, V., Carpeño, A. y Casaravilla, A. (2012). La acción académica posterior tomada por el estudiante que abandona. Elemento necesario para un "Sistema Nacional de registro de información sobre el abandono". En J. Arriaga (Ed.) Actas de la II CLABES. Segunda Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior, 83-90. Madrid, España. Editorial del Departamento de

Publicaciones de la E. U. I. T. de Telecomunicación.

Colón Peña, A. (2012) Restitución de ingresos a la Comisión Nacional de Préstamos para Educación (CONAPE), para préstamos a estudiantes de bajos recursos: política de retención de estudiantes contra el abandono en el sistema de educación superior en Costa Rica. En J. Arriaga (Ed.) Actas de la II CLABES. Segunda Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior, 704-715. Madrid, España. Editorial del Departamento de Publicaciones de la E. U. I. T. de Telecomunicación.

Consejo Universitario (2011). Informe sobre el Análisis integral de los resultados del proceso de formación. Curso 2010-2011. Instituto Superior Politécnico José Antonio Echeverría. La Habana.

Consejo Universitario (2012). Compilación de los informes docentes de los cursos académicos 2003-2004 al 2011-2012. Instituto Superior Politécnico José Antonio Echeverría. La Habana.

Ministerio de Educación Superior de Cuba (2007). Reglamento para el Trabajo Docente Metodológico. Resolución No. 210/2007. La Habana. Editorial Félix Varela.

Ministerio de Educación Superior de Cuba (2010). Reglamento de Organización Docente. Resolución No. 120/2010. La Habana. Editorial Félix Varela.

## IMPACTO DEL PROGRAMA DE BECAS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN EN LA DISMINUCIÓN DEL ABANDONO

Línea Temática: Políticas nacionales y gestión institucional para reducir el abandono.

OLORIZ, Mario Guillermo

FERNANDEZ, Juan Manuel

AMADO, María Verónica

Universidad Nacional de Luján - ARGENTINA

e-mail: [moloriz@unlu.edu.ar](mailto:moloriz@unlu.edu.ar), [jmfernandez@unlu.edu.ar](mailto:jmfernandez@unlu.edu.ar), [vamado@unlu.edu.ar](mailto:vamado@unlu.edu.ar)

### Resumen.

La motivación que nos llevó a realizar este trabajo de investigación fue estudiar si el Régimen de Becas Internas Estudiantiles que ofrece la Universidad Nacional de Luján (UNLu) es una herramienta efectiva para la disminución del abandono. Dicho Régimen de Becas postula entre sus fines “*dar igualdad de oportunidades a quienes no poseen los recursos económicos indispensables*” y entre los fundamentos del acto resolutivo que aprueba una de las últimas modificaciones del régimen, Res.HCS 103/2005, se considera “*Que es imperioso adaptar el Régimen de Becas para que se propicie la permanencia de la mayor cantidad de estudiantes en nuestra Casa de Altos Estudios*”. Desde estos objetivos que se plantea el sistema de Becas de la UNLu, es que nos propusimos verificar el cumplimiento de los mismos partiendo de la hipótesis: “debería observarse un menor abandono de los estudios en aquellos estudiantes que participan del programa de becas de la universidad”. Realizamos un estudio cuantitativo, partiendo de fuentes secundarias de información, para comparar el abandono de quienes participan del programa de becas estudiantiles respecto de quienes no acceden al mismo. Se categorizó al abandono en temprano, aquel que se produce durante los dos primeros años de estudio, y tardío al que se produce pasados los dos primeros años de carrera. También se consideraron las distintas categorías que ofrece el Régimen de Becas para verificar si existen diferencias entre categorías de beca respecto del abandono. Trabajamos considerando más de 50.000 estudiantes, pertenecientes a las cohortes comprendidas desde el año 2000 al 2010, de los cuales 2.130 participaron del sistema de becas de la UNLu entre los años 2007 a 2010 (el 12,6% de los estudiantes de esas mismas cohortes). Como conclusión, observamos que la tasa de abandono de quienes participaron del programa de becas es inferior en un 36% respecto de la tasa de quienes no participan del mismo. Respecto del abandono temprano, la relación es aún más favorable para quienes participan del programa de becas (tasa de abandono del 42,2% contra el 68%). Esta relación se modifica al considerar el abandono tardío dado que quienes participan del programa de becas tienen una tasa del 57,7% contra el 32% observado en quienes no tienen beca. En cuanto a las distintas categorías del programa de becas, observamos que a medida que aumenta la ayuda económica que percibe el estudiante menor es la tasa de abandono.

**Descriptor o Palabras Clave:** Becas Estudiantiles, Abandono, Temprano, Tardío

## 1 Introducción

La Universidad Nacional de Luján (UNLu) es una institución de derecho público creada por Ley n° 20.031 del Congreso de la Nación Argentina.

La UNLu ha adoptado para su organización la estructura departamental (UNLu, 2000), teniendo como característica principal la administración centralizada tanto de las carreras como de los recursos físicos, del equipamiento y de la gestión administrativa.

El diseño idealizado se basa en una organización de tipo matricial en la cual las carreras son gestionadas por el rectorado de la Universidad por medio de un Coordinador de Carrera y los servicios académicos que demanda cada carrera son provistos por los Departamentos Académicos, quienes no tienen relación de dependencia alguna con el rectorado.

Los coordinadores de carrera son designados por el Consejo Superior a propuesta del Rector (UNLu, 2000). Cada coordinador preside una Comisión de Plan de Estudios en la cual participan representantes de los docentes de cada uno de los Departamentos Académicos, tanto de los que prestan servicios en la carrera como de los que no, representantes de los estudiantes de la carrera, a propuesta de los respectivos Centros de Estudiantes y representantes de los graduados de la misma. Esta Comisión tiene como principal función la elaboración, seguimiento y control del plan de estudios de la carrera. El plan de estudios, a partir de su armado curricular, es quien determina que servicios académicos corresponden a cada uno de los Departamentos Académicos.

Los Departamentos son las unidades de docencia, investigación, extensión y servicios. Están constituidos por el conjunto de disciplinas afines que el Consejo Superior haya fijado en su órbita. La dirección de cada Departamento está a cargo de un Director Decano quien tiene la responsabilidad de la dirección inmediata en la orientación y

coordinación de las actividades del Departamento de acuerdo a las políticas establecidas por su Consejo Directivo Departamental.

Emilio Mignone (Mignone, 1992), segundo rector de la UNLu, dice que si bien la estructura departamental no es la panacea, se adecua bien a las características de una Universidad chica, inserta en un medio semiurbano, que debe adaptarse a las circunstancias cambiantes de la demanda en el tiempo. En cuanto a sus orígenes, el estudio de factibilidad señala como fines generales de la nueva institución la enseñanza de nivel superior, la investigación y la conservación, incremento, transmisión y difusión de la cultura.

La UNLu ha implementado un Régimen de Becas Internas Estudiantiles al que acceden los estudiantes de las carreras de grado y pregrado que cumplan con aquellos requisitos que le permitan alcanzar este beneficio. Este Régimen, aprobado por Resolución de Honorable Consejo Superior N° 103/2005 (UNLu, 2005), plantea entre sus objetivos el dar igualdad de oportunidades a aquellos estudiantes que no posean los recursos económicos indispensables para el cursado de estudios superiores. Cabe señalar, que por tratarse de una universidad de gestión pública la UNLu no impone ningún tipo de matrícula o arancel a sus estudiantes de carrera de grado y pregrado, dado que su propio Estatuto (UNLu, 2000) establece en su artículo 18° que todos los estudiantes de carreras de grado tienen el derecho de realizar sus estudios en forma gratuita, respetando los principios de gratuidad y equidad consagrados en la Constitución Nacional.

Entre sus fundamentos, la Res.HCS 103/05 considera “*Que es imperioso adaptar el Régimen de Becas para que se propicie la permanencia de la mayor cantidad de estudiantes en nuestra Casa de Altos Estudios*”. Desde este fundamento que da origen al Régimen de Becas Estudiantiles nos propusimos la realización de este trabajo con

el fin de verificar si el sistema de becas estudiantiles de la UNLu cumple con el objetivo de disminuir el abandono de los estudios, tal como fue planteado entre los fundamentos que se dieron en oportunidad de su aprobación.

Asimismo, al momento de la aprobación del régimen mencionado, también se plantea entre los considerandos de la Res. HCS 103/05 el privilegiar las variables socioeconómicas (por sobre las académicas hasta entonces valoradas) para asegurar una *“distribución más igualitaria de los recursos escasos con los que cuenta la Universidad.”*

Otro de los fundamentos que se esgrimen en la resolución que acabamos de citar señala *“Que es política de esta Casa que obtengan el beneficio aquellos alumnos que más lo necesitan independientemente de la carrera o centro regional en el que estén cursando”* lo que permite suponer que la asignación de las becas alcanza por igual a los estudiantes de todas las sedes con que cuenta la UNLu.

Todos los objetivos que se propone el Régimen de Becas, se traducen en la tabla de valoración de variables que se utiliza como el principal instrumento de ponderación y evaluación de los aspirantes a beca.

Con la Institución de Educación Superior que hemos descripto como marco y desde la particularidad del Régimen de Becas Internas Estudiantiles como política institucional para la disminución del abandono, nos hemos planteado como objetivo para este trabajo validar la siguiente hipótesis: *“debería observarse un menor abandono de los estudios en aquellos estudiantes que participan del programa de becas de la universidad”*.

## 2 Desarrollo

El abandono de los estudios por parte de los estudiantes universitarios ha pasado, durante los últimos años, de ser considerado un factor de calidad y exigencia tanto de la carrera como

de la misma universidad, a transformarse en una preocupación por su estrecha relación con la baja cantidad de egresados y el uso ineficiente que se hace de los recursos. Si bien, numerosos autores reconocen el valor agregado con que cuenta quien ha cursado algunas asignaturas en el nivel superior, la frustración que se produce en quien se propuso como meta obtener un diploma universitario y termina abandonando sus estudios hace perder, en buena parte, aquel valor agregado que suele ponerse como argumento respecto de que los recursos invertidos no han sido del todo desperdiciados.

Otros trabajos, intentan justificar que los elevados índices de abandono se deben a que las universidades “inflan” el número de ingresantes como excusa para obtener mayores recursos presupuestarios. Independientemente de los argumentos que se utilicen tanto para discutir los índices como para determinar sus efectos, el abandono ha alcanzado valores preocupantes tanto en Argentina como en la mayoría de los sistemas de educación superior Latinoamericanos. Por ejemplo, el Ministerio de Educación Superior de Colombia, señala que el 52% de los estudiantes que comienzan una carrera universitaria en ese país abandonan la misma antes de cursar el tercer año. En Argentina, la tasa de abandono calculada para instituciones de gestión pública y privada llega al 53,7% (SPU, 2007).

En algunos casos, se plantea que la educación es demandada por los individuos que esperan recibir mejores ingresos a largo plazo, y por ellos se asume como una inversión que permitirá obtener recompensas monetarias a futuro. También se relaciona fuertemente el nivel de estudios alcanzado por los padres con la escolaridad y resultados educativos de los hijos (Echart, 1999: 8).

En la UNLu, el programa de becas para estudiantes se integra con cinco categorías de becas:

- Becas de Dedicación Exclusiva al Estudio (DE): Se remunera con el equivalente a

200 módulos<sup>1</sup> y la universidad se hace cargo de la entrega de la totalidad de la bibliografía obligatoria que figure en el programa de las asignaturas que curse el becario. Acceden a esta beca estudiantes ingresantes y no ingresantes;

- Beca de Ayuda Económica (AE): acceden a este tipo de beca estudiantes que recién ingresan a la UNLu o aquellos estudiantes que iniciaron sus estudios con anterioridad a la convocatoria, se remunera con el equivalente a 100 módulos y la entrega de la bibliografía obligatoria de las asignaturas que curse el becario;
- Becas para Situaciones Especiales por Discapacidad (SE): Se remunera con el equivalente a 200 módulos y la entrega de la bibliografía obligatoria pudiendo solicitarla estudiantes ingresantes y no ingresantes;
- Becas de Apuntes (APU): consiste en la entrega, sin cargo, de la totalidad de la bibliografía obligatoria que figure en los programas de las asignaturas que curse el becario y
- Becas Subsidio (BS): que son ayudas económicas que se entregan por única vez cuyo monto lo determina el Consejo Superior en oportunidad de otorgar el beneficio.

Los requisitos que deben cumplir los estudiantes para poder aspirar a los beneficios del Régimen de Becas son los siguientes:

- Ser estudiante regular o aspirante a ingresar en cualquiera de las carreras de grado y pregrado que se dicten en la UNLu.
- Llenar una solicitud con carácter de declaración jurada donde manifieste la necesidad de percibir el beneficio de la beca para comenzar o continuar sus estudios.

- No poseer beneficio similar de ninguna otra institución.
- No estar desarrollando una pasantía interna rentada.
- Si fue becario en el año anterior, haber cumplido con todos los requisitos académicos exigidos por reglamento.

Como se observa en el detalle de requisitos, las condiciones académicas para el acceso al beneficio sólo son exigibles a quienes hayan obtenido el beneficio en el año próximo anterior, y la tabla de valoración de variables que se utiliza al momento de evaluar la solicitud, será distinta para quienes hayan sido becarios que para quienes acceden al régimen de becas por vez primera o no tuvieron beca en el año anterior. Esto implica que una vez que el estudiante accede a la beca, deberá cumplir con cierto rendimiento académico para mantener el beneficio durante el año siguiente.

Este requisito académico es diferente según el tipo de beca a la que accede el estudiante:

- Los becarios de Dedicación Exclusiva para mantener la beca deberán aprobar como mínimo seis (6) asignaturas en el año con un promedio de siete (7) o más y deberán cursar y aprobar no menos de dos (2) asignaturas en cada cuatrimestre con un puntaje de siete (7) o más como promedio de nota final.
- Los estudiantes que hayan obtenido Becas de Ayuda Económica deberán cursar y aprobar tres (3) asignaturas en el año y no menos de una (1) asignatura en cada cuatrimestre.
- Los beneficiarios de Becas para situaciones especiales por discapacidad deberán como mínimo aprobar dos (2) asignaturas en el período antes mencionado.

Nuestro objetivo, en este trabajo, fue estudiar la relación entre el abandono de los estudios y el sistema de becas de la UNLu, considerando el estudio de cada categoría de beca en particular. La hipótesis de trabajo, formulada

<sup>1</sup> Para el año 2013 el valor del módulo es de 4,89\$, lo que equivale a 88 centavos de dólar al cambio oficial de la República Argentina.

a partir de la fundamentación que se esgrimió en oportunidad de aprobarse el Régimen de Becas de la UNLu, consistió en verificar si el programa de becas estudiantiles de la UNLu es una herramienta para la disminución del abandono dado que debería observarse un menor abandono de los estudios de aquellos estudiantes que participan del programa de becas, en alguna de sus categorías, respecto de aquellos estudiantes que no poseen este beneficio.

La metodología de trabajo fue un estudio cuantitativo, partiendo de fuentes secundarias de información, para comparar el abandono de quienes participan del programa de becas estudiantiles respecto de quienes no acceden al mismo. El estudio abarcó once cohortes de ingresantes a las carreras de grado y pregrado que oferta la UNLu comprendidas entre los años 2000 y 2010. La selección de las cohortes se hizo en función de la información que se disponía del programa de becas estudiantiles de la UNLu buscando que la población en estudio se conforme con la totalidad de los ingresantes de las mismas cohortes.

Se clasificó a los estudiantes de las once cohortes, al solo efecto de verificar la hipótesis de este trabajo, en las siguientes categorías:

- Estudiante Activo: es el estudiante que se inscribe en un cuatrimestre para cursar al menos una actividad académica y acredita como resultado de la misma una condición distinta de Ausente. Esta clasificación nos permite identificar si el estudiante continúa o no cursando la carrera en ese período;
- Estudiante que Abandono los Estudios: es aquel estudiante que no acredita el cursado de asignaturas con resultado distinto de ausente desde un momento determinado y hasta la finalización del período que abarcó este trabajo.

Cabe señalar aquí que se analizó la actividad académica de cada estudiante que integró la

población en estudio hasta el primer cuatrimestre del año 2013 inclusive para determinar si abandonó los estudios; sin embargo, sabemos que esta metodología de categorización incluye el error de considerar como parte del abandono a aquellos estudiantes que podrían haber decidido continuar estudiando en otra institución. Por ese motivo la definición adecuada de esta categoría sería: Estudiante que Abandonó los estudios en esta universidad. Obviamente, dado el número de cohortes con las que se trabajó, se identificó a quienes egresaron, tanto de carreras de grado como de pregrado, y se los consideró como activos más allá que no tuvieran actividad académica una vez alcanzada la graduación para poder calcular la tasa de abandono de manera adecuada.

Otra de las decisiones que tomamos, dada la experiencia de haber estudiado el abandono en otros trabajos, fue clasificar a este fenómeno en dos categorías: Abandono Temprano, al que se produce durante los dos primeros años de carrera; y Abandono Tardío, al que se produce a partir del tercer año de estudio. Diversos autores sostienen que el abandono tardío se debe, en mayor medida, a causas que pudieran ser controladas por la institución educativa mientras que el abandono temprano se debe, por lo general a factores externos a la institución.

La población en estudio se conformó con 50.654 estudiantes, pertenecientes a las once cohortes, los que se distribuyeron de la siguiente manera en las categorías que acabamos de describir:

Tabla 1: Composición de la Población en Estudio

CATEGORÍA	TOTAL
TOTAL	50.654
Activo	14.423 (28,5%)
Abandonó	36.231 (71,5%)

La Tabla 1 muestra que el 71,5% de los estudiantes que ingresaron conformando las cohortes comprendidas entre los años 2000 y



2010, abandonó sus estudios, mientras que algo más del 28% se encuentra activo o egresó con alguna titulación. De todas maneras, a los efectos de nuestra hipótesis de trabajo, debemos abocarnos al período en el que podemos comparar entre los estudiantes que accedieron o no al programa de becas. Relevamos la información de los concursos de becas correspondientes a los años 2007 a 2010, inclusive, encontrando que accedieron al mismo 2.130 estudiantes durante esos cuatro años. Cabe recordar que dado que un mismo estudiante puede obtener su beca por más de un año académico, siempre que cumpla con el requisito de rendimiento académico establecido para cada categoría de beca, se otorgaron durante esos cuatro años 5.552 becas distribuidas de la siguiente manera entre las distintas categorías que integran el programa:

Tabla 2: Cantidad de Becas otorgadas por categoría

CATEGORÍA DE BECA	N° Becas
Ayuda Económica Ing. (AEI)	1.373 (24,6%)
Dedicación Exclusiva Ing. (DEI)	30 (0,5%)
Situaciones Especiales Ing. (SEI)	36 (0,6%)
Ayuda Económica (AE)	2.390 (43,2%)
Dedicación Exclusiva (DE)	368 (6,6%)
Situaciones Especiales (SE)	201 (3,7%)
Beca Subsidio (BS)	13 (0,3%)
Beca Apuntes (APU)	1.131 (20,5%)
<b>TOTAL DE BECAS</b>	<b>5.542</b>

La Tabla 2 nos permite observar que más del 43% de las becas otorgadas, durante el período en estudio, corresponden a becas de ayuda económica para estudiantes no ingresantes mientras que el 24% correspondió a la misma categoría de beca pero para estudiantes que ingresaron a la UNLu en el mismo año de la convocatoria a concurso de becas estudiantiles. También es importante la participación de la categoría Beca de Apuntes

dado que alcanza a más del 20% de los becarios del programa mientras que la participación de las restantes categorías en el sistema de becas es menor, salvo lo que se refiere a la categoría Beca de Dedicación exclusiva que alcanza a más del 7% entre ingresantes y no ingresantes.

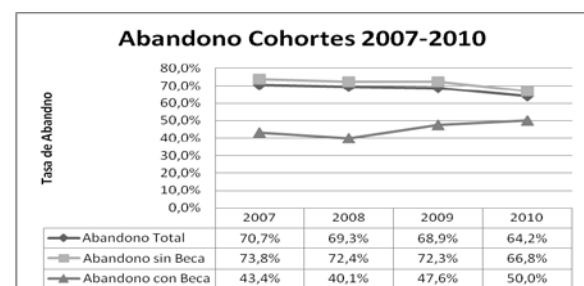
Nos abocamos a continuación a estudiar, para el período durante el cual tenemos relevados datos de becarios, la tasa de abandono para quienes participaron del programa de becas y su relación respecto de la calculada para los estudiantes que no tuvieron el beneficio de beca, pertenecientes a las cohortes en estudio:

Tabla 3: Tasa de abandono para estudiantes con y sin beca

CATEGORÍA	TOTAL	Con Beca	Sin Beca
TOTAL	16.956	(12,6%) 2.130	(87,4%) 14.826
Activo	5.408 (31,9%)	1.157 (54,3%)	4.251 (28,7%)
Abandonó	11.548 (68,1%)	973 (45,7%)	10.575 (71,3%)

La Tabla 3 muestra que durante el período 2007-2010, la tasa de abandono es algo inferior que la observada para el período 2000-2010 dado que de paso del 71,5% al 68,1%. Respecto de nuestra hipótesis de trabajo, encontramos que la tasa de abandono para quienes participan del programa de becas, siempre para el mismo período, es del 45,8% mientras que para quienes no tuvieron el beneficio de la beca la tasa es del 71,3%. Esta tasa es la misma que habíamos observado para las cohortes comprendidas entre los años 2000 y 2010 sin discriminar entre estudiantes con o sin beca.

Gráfico 1: Tasa de abandono por año



El gráfico 1 muestra la relación entre la tasa de abandono de los estudiantes que participan del sistema de becas respecto de la tasa total de la UNLu y la tasa de los estudiantes que no acceden al beneficio de la beca.

Esta diferencia en la tasa de abandono nos permitiría afirmar que “la tasa de abandono de los estudiantes que participan del Régimen de Becas de la UNLu es un 36% inferior de la que se observa en aquellos estudiantes que no acceden a algún tipo de beca”.

Continuamos evaluando el abandono en las dos categorías en que nos hemos propuesto categorizarlo, abandono temprano al que se produce durante los dos primeros años de estudio y abandono tardío a aquel que se produce a partir del tercer año de estudio siempre contado desde el momento en que el estudiante ingresa a la UNLu.

Tabla 4: Clasificación de los estudiantes que abandonaron

CATEGORÍA	TOTAL	Con Beca	Sin Beca
Abandonó	11.548	973	10.575
Temprano	(65,8%) 7.599	(42,3%) 413	(67,9%) 7186
Tardío	(34,2%) 3.949	(57,7%) 560	(32,1%) 3.389

La Tabla 4 muestra, como era de esperarse, que el 65,8% del abandono se produce de manera temprana, durante los dos primeros años de estudio, mientras que el 34,2% restante se produce a partir del tercer año contado desde el momento en que el estudiante comenzó a cursar sus estudios universitarios en esta institución. Sin embargo, este fenómeno no se da de la misma manera entre quienes accedieron a alguno de los beneficios que otorga el programa de becas dado que el abandono temprano del los becarios es del 42,3% mientras que el tardío del 57,7%.

Esta diferencia nos permitiría postular que pasados los dos primeros años de estudio el programa de becas dejaría de ser una herramienta eficaz para la disminución del

abandono. Podría explicarse este fenómeno de a siguiente manera: pasados los primeros dos años de estudio entre los motivos que llevarían al abandono, en la Universidad Nacional de Luján, tendrían menor incidencia las causas económicas.

Habiendo verificado que el programa de becas de la UNLu cumple con el objetivo de ser una de las herramientas para la reducción del abandono, dejando de lado la disminución de su efectividad a los efectos de este objetivo a partir del tercer año de estudio, nos abocamos entonces a analizar el comportamiento de cada una de las categorías de beca que integran este programa. Para ello estudiamos la distribución del abandono según tipo de beca:

Tabla 5: Distribución del abandono por tipo de beca

TIPO DE BECA	Abandono	BECARIOS
Ayuda Económica Ingresante (AEI)	537 (57,2%)	939
Situaciones Especiales Ingresantes (SEI)	7 (43,8%)	16
Beca Apuntes (APU)	267 (43,5%)	614
Ayuda Económica (AE)	139 (30,4%)	458
Dedicación Exclusiva Ing. (DEI)	4 (23,5%)	17
Dedicación Exclusiva (DE)	15 (22,7%)	66
Situaciones Especiales (SE)	4 (22,2%)	18
Beca Subsidio (BS)	0	2
TOTAL BECARIOS	973	2.130

La Tabla 5, que hemos ordenado según la tasa de abandono por tipo de beca, muestra que la mayor tasa de deserción se produce para la categoría de beca Ayuda Económica, para estudiantes ingresantes (AEI), mientras que la que sigue en la escala es la Beca para Situaciones Especiales, también para estudiantes ingresantes (SEI) y a continuación la Beca de Apuntes (APU) que, recordemos,

no otorga dinero a quien accede a ella sino que cubre el costo de la bibliografía obligatoria de las asignaturas que curse el becario.

La menor tasa de deserción se produce en las categorías de beca Subsidio (BS) y beca para Situaciones Especiales (SE) lo cual demostraría que en ambos casos la evaluación efectuada para la asignación del beneficio fue realizada de manera adecuada dado que la ayuda económica sirvió para que, efectivamente, estos estudiantes pudieran continuar sus estudios. De las categorías de beca Dedicación Exclusiva, tanto para estudiantes ingresantes como no ingresantes, se observa que presentan la mitad de la tasa de deserción de las categorías a las que acceden mayor número de becarios. Recordemos que estas dos categorías son las que mayor estipendio entregan a los becarios. Para el año 2013, esta beca asciende a pesos novecientos setenta y ocho (\$ 978) mensuales lo que equivale a ciento setenta y seis dólares norteamericanos (US\$ 176) al cambio oficial.

Por último, estudiamos por tipo de beca como se producen las dos categorías en que dividimos al abandono, abandono temprano y abandono tardío.

Tabla 6: Abandono Temprano y Tardío por tipo de beca

TIPO DE BECA	Abandono Temprano	Abandono Tardío
Ayuda Económica Ingresante (AEI)	276 (51,4%)	261 (48,6%)
Situaciones Especiales Ingresantes (SEI)	2 (28,6%)	5 (71,4%)
Beca Apuntes (APU)	105 (39,3%)	162 (60,7%)
Ayuda Económica (AE)	24 (17,3%)	115 (82,7%)
Dedicación Exclusiva Ing. (DEI)	2 (50%)	2 (50%)
Dedicación Exclusiva (DE)	3 (20%)	12 (80%)
Situaciones Especiales (SE)	1 (25%)	3 (75%)
Beca Subsidio (BS)	0	0
TOTAL BECARIOS	413	560

La Tabla 6 permite observar cómo se distribuye el abandono temprano y tardío de los becarios según la categoría de beca en la que se encontraron. Aquella diferencia que habíamos señalado en la Tabla 4, respecto que a diferencia de lo que ocurre con los estudiantes que no acceden al sistema de becas de la UNLu, se observa un mayor abandono tardío que temprano en el total de estudiantes que accedieron al programa de becas, en este estudio se observa que este fenómeno se da para todas las categorías excepto para la de Ayuda Económica y Dedicación Exclusiva para estudiantes ingresantes.

Esto se explicaría en función de la mayor incidencia del abandono temprano sobre el tardío para la totalidad de los estudiantes de la UNLu, que integraron las cohortes en estudio.

Es de destacar que consideramos un hallazgo que deberá servir como insumo a quienes administran el Régimen de Becas para Estudiantes de la UNLu al observar, en proporción, un mayor abandono tardío que temprano por parte de los estudiantes que participan del programa de becas. Podría analizarse si las categorías de beca no deberían modificarse según el estudiante se encuentre cursando los dos primeros años de carrera o el tramo restante de la misma.

### 3 Conclusiones

El estudio cuantitativo de la actividad académica de los estudiantes que integran las cuatro cohortes que formaron parte de este estudio (2007-2010) valida nuestra hipótesis de trabajo al observar una menor tasa de abandono en los estudiantes que participan del Programa de Becas para Estudiantes de la UNLu respecto de la observada en aquellos estudiantes que no accedieron al beneficio de la beca. La diferencia entre la tasa de abandono de quienes participan del programa de becas y quienes no es de alrededor del 36%, a favor de quienes obtuvieron algún tipo de beca.

Por otra parte, hablando del abandono en general, se observa que el abandono temprano, aquel que se produce durante los primeros dos años de estudio, alcanza al 45% de la matrícula (7.599 estudiantes de los 16.956 que integran las cohortes en estudio) mientras que el tardío al 23% (3.949 estudiantes de los 16.956). Sin embargo, hemos encontrado en quienes participan del programa de becas, que el abandono tardío es superior al abandono temprano dado que el 58% de los becarios que abandonaron los estudios lo hicieron pasados los tres primeros años desde el ingreso a la universidad mientras que el 42% restante abandonó durante los primeros dos años de estudio.

Consideramos que esta diferencia respecto del abandono temprano y tardío detectada en quienes participan del sistema de becas de la UNLu debiera evaluarse con mayor profundidad con el objeto de analizar si resulta pertinente mantener las mismas categorías de becas para quienes cursan los dos primeros años de estudio que para quienes cursan del tercer año en adelante.

También consideramos importante evaluar cual es la relación entre el rendimiento académico de quienes participan del programa de becas respecto de quienes no lo hacen para poder analizar, si más allá de la efectividad del programa para la disminución del abandono, cual es la incidencia del mismo respecto del rendimiento académico de los estudiantes. Debiera poder observarse un rendimiento académico, al menos, similar entre quienes accedieron a algún tipo de beca respecto de los estudiantes que no tuvieron beca.

### **Agradecimientos**

Agradecemos al personal que presta servicios en la Dirección de Bienestar Universitario y en la Dirección General de Asuntos Académicos de la Universidad Nacional de Luján por su colaboración en la tarea de relevamiento de datos que sirvieron de insumo para el desarrollo de esta investigación.

### **Referencias**

- Echart, M. (1999). Sistema educativo. FIEL, Argentina.
- Gonzalez Fiegehen, L. E. (2005). Repitencia y Deserción Universitaria en América Latina. Seminario sobre el Rezago y la Deserción Universitaria en América Latina y el Caribe, Talca, Chile. (CINDA, IESALC)
- Mignone, E. F. (1992). Universidad Nacional de Luján, Origen y Evolución. Luján, Ed. UNLu
- UNLu, (2000). Estatuto de la Universidad Nacional de Luján aprobado por Res. AU N° 006/00 del 22/12/2000, publicado en el Boletín Oficial de la Nación N° 29658.
- UNLu, (2005). Régimen de Becas Internas Estudiantiles de la Universidad Nacional de Luján aprobado por Res. Honorable Consejo Superior N° 103/2005.
- UNLu, (2007-2011). Resoluciones de otorgamiento de becas en las distintas categorías a estudiantes de la UNLu.
- Secretaría de Políticas Universitarias (SPU). (2007) Anuario de Estadísticas Universitarias. Publicación Secretaria de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación de la Nación. Argentina.
- Vielka de Escobar. (2005). Estudio sobre la Deserción y Repitencia en la Educación Superior en Panamá. Consejo de Rectores de Panamá. Panamá.

## DESAFIOS À PERMANÊNCIA DOS ALUNOS DE PROUNI NO CURSO DE PEDAGOGIA: UMA ANÁLISE QUALITATIVA.

Políticas Nacionais e Gestão Institucional para reduzir o abandono

NASCIMENTO, Lorena Machado do  
SANTOS, Bettina Steren dos  
DAVOGLIO, Tárzia Rita  
PUCRS - BRASIL  
lorena.nascimento72@gmail.com

**Resumo.** A garantia da qualidade da educação superior compreende uma das principais metas dos países desenvolvidos e em desenvolvimento, uma vez que a produção do conhecimento tem sido diretamente associada ao desenvolvimento humano, econômico e social. Trata-se, portanto, de um problema multifatorial, que envolve inúmeros aspectos educacionais, institucionais, sociais, culturais, entre outros. Dentre esses, acredita-se que as diferentes formas de acesso à universidade representem um dos fatores que podem gerar impacto sobre a permanência dos estudantes. A partir da metade da década de 90 foram sendo implantadas políticas e ações afirmativas, pelos governos, com o objetivo de mudar significativamente o panorama do Ensino Superior no Brasil, principalmente, no que diz respeito à expansão das Instituições de Ensino Superior e ao ingresso dos estudantes das classes menos favorecidas. Uma destas propostas veio a ser o Programa Universidade Para Todos (ProUni), que foi anunciado como carro-chefe da expansão e democratização da educação superior brasileira. Este programa, entre outros em desenvolvimento, deixa claro as mudanças nas políticas públicas voltadas para esta democratização, no entanto, é fundamental reconhecer que as políticas compensatórias são uma forma de minimizar o problema sem, afinal, resolvê-lo. Por isso somos desafiados a questionar como e quanto essas ações afirmativas têm, de fato, alterado o cenário da educação superior, no que diz respeito à democratização do ingresso à universidade e permanência dos sujeitos socialmente excluídos. O presente trabalho assume a tarefa de propor a reflexão, a partir das percepções dos estudantes de Graduação em Pedagogia, bolsistas do PROUNI, da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, sobre as condições de permanência e manutenção destes sujeitos e da superação das dificuldades encontradas, por meio de uma análise qualitativa das entrevistas realizadas com os mesmos. Espera-se com esta pesquisa, contribuir para problematizações acerca dos desafios e compromissos que as Instituições de Ensino Superior privadas precisam assumir para garantir a permanência destes estudantes.

**Palavras Chaves:** Ensino Superior, Ingresso, ProUni, Permanência.

## 1. Introdução

No Brasil, desde a segunda metade da década de 1990 foram sendo concebidas e implantadas políticas de educação superior que implicam em mudanças significativas no papel, nos valores e nas finalidades das instituições de ensino superior (IES), particularmente nas universidades públicas e no campo científico em geral. Diante disso, várias forças vêm atuando externa e internamente para que o campo universitário<sup>1</sup> seja modificado no seu modo de ser e agir. Ou seja, esse campo encontra-se em processo de efervescência diante das múltiplas determinações e conflitos presentes na reestruturação da educação superior. Ao analisar o campo universitário Catani (2009, p.11), afirma que:

O campo universitário é um *locus* de relações que envolvem como protagonistas agentes que possuem a delegação para gerir e produzir práticas universitárias, isto é, uma modalidade de produção consagrada e legitimada. É um espaço social institucionalizado, delimitado, com objetivos e finalidades específicas, onde se instala uma verdadeira luta para classificar o que pertence ou não a esse mundo e onde são produzidos distintos *enjeux* de poder.

O campo universitário interage com campos mais amplos e determinantes, mas, especialmente, sofre processo de subordinação ao sistema econômico e aos interesses políticos. Por esta razão cumpre, sobretudo, dois papéis importantes no processo de acumulação: desenvolver competências e preparar trabalhadores para o mercado de trabalho, gerar novos conhecimentos e inovações tecnológicas para o processo de competição das empresas, dos países e regiões econômicas. Esse

condicionamento e subordinação do campo universitário implica em maior comprometimento com a sociedade de mercado, com o campo econômico e, por isso, tende, cada vez mais, à reprodução do próprio espaço social, deixando em segundo plano a ruptura e a transformação social.

Observa-se que o processo de reconfiguração da educação superior e da universidade pública no Brasil significa, em particular, um fenômeno complexo porque se dá em um campo especial, o campo universitário (Catani, 2002). Trata-se de um campo provido de diferentes naturezas e contextos, que se interconectam com outros campos sociais, e que pode, ao mesmo tempo, expressar processos de reprodução, de transformação, de ajuste, de resistência, de abandono, de superação, por meio da formação acadêmica e da autonomia universitária.

A educação superior sempre foi vista como um campo propício para eliminar as desigualdades sociais, na medida em que as universidades conseguem ampliar as ações afirmativas, beneficiando a permanência ascendente dos grupos menos favorecidos. Isso significa, que além, de expandir, a educação superior precisa se democratizar, criar oportunidades para que milhares de jovens tenham acesso a ela, as quais assegurem também, a permanência dos historicamente excluídos.

No Brasil, esses processos de ajustes e de transformação do campo universitário, têm se estruturado mediante um crescente processo de expansão e podem ser melhor identificados nas instituições públicas, nos últimos dez anos. Isso ocorre, principalmente, no que diz respeito ao ingresso e permanência no ensino superior, através de programas e políticas de assistência ao estudante universitário.

No âmbito dessa problemática, encontram-se alunos bolsistas do Programa Universidade para Todos – ProUni. O ProUni consiste em um programa do Ministério da

<sup>1</sup> Utiliza-se a terminologia Campo Universitário por se tratar de um termo mais amplo diante das várias configurações de IES que existem, hoje, no Brasil. E, também, porque para Bourdieu (2001) a palavra *campo* é entendida como um espaço de lutas, estratégias, relações de força e interesses.

Educação, implantado pelo Governo Federal em 2005, que concede bolsas de estudo integrais e parciais (50% do valor da mensalidade) em instituições privadas de ensino superior, para cursos de graduação. Os alunos que ingressam nas IES privadas por meio do ProUni, em geral, são trabalhadores de tempo integral e necessitam de muita disposição e recursos para dar conta do percurso acadêmico escolhido.

O ProUni tem como principal objetivo garantir o acesso à universidade àqueles que dificilmente teriam essa oportunidade, ou seja, é um programa que visa a democratização do Ensino Superior<sup>2</sup>. Propõem-se, assim, à diminuição das desigualdades sociais, permitindo às classes menos favorecidas uma ascensão econômica e social.

Diante dessa constatação torna-se relevante a compreensão mais profunda das experiências vivenciadas pelos jovens bolsistas do ProUni. Como fazem para se manter numa IES privada, e assim dar prosseguimento à sua formação acadêmica? Que dificuldades enfrentam? O auxílio financeiro recebido é suficiente? Que fatores contribuem para eles abandonem ou permaneçam na educação superior?

Entende-se que buscar respostas a essas questões representa um compromisso da pesquisa científica desenvolvida na própria educação superior. Este estudo, portanto, propôs-se a reflexão sobre a permanência e os desafios do aluno de ProUni que frequentam a graduação em Pedagogia.

## 2. Procedimentos Metodológicos

Para a realização deste estudo utilizou-se como embasamento as informações provindas das análises de entrevistas com 15

estudantes, bolsistas do ProUni, do curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil.

Para a realização das entrevistas, solicitou-se autorização prévia da Direção da faculdade, bem como a assinatura do Termo de Livre Consentimento, tendo em vista que a participação dos alunos foi voluntária e as entrevistas foram realizadas fora dos horários de aula.

Cabe ressaltar que, nesse estudo de natureza descritivo-exploratória, o principal objetivo foi retratar uma fotografia inicial da situação dessas minorias na educação superior, procurando o desvelamento das suas realidades. A partir disso, há o propósito de contribuir para problematizações acerca dos desafios e compromissos inerentes ao processo de democratização do acesso ao ensino superior. Para isso, tornou-se indispensável a escolha da metodologia adequada à exploração dos dados, com suas riquezas e possibilidades. Conforme Campos (2004, p.611):

No universo das pesquisas qualitativas, a escolha de método e técnicas para a análise de dados, deve obrigatoriamente proporcionar um olhar multifacetado sobre a totalidade dos dados recolhidos no período da coleta (*corpus*), tal fato se deve, invariavelmente, à pluralidade de significados atribuídos ao produtor de tais dados, ou seja, seu caráter polissêmico numa abordagem naturalística.

Utilizou-se, portanto, a interlocução entre a experiência e a teoria, buscando significado especial dos fatos, como se propõem as investigações sociais, apoiando-se na técnica de análise de conteúdo. Segundo Moraes (1999), a análise de conteúdo é utilizada para a descrição e interpretação de documentos e textos das mais diversas classes. Essa metodologia facilita a interpretação dos textos, atingindo uma

<sup>2</sup> O ProUni como projeto de ampliação do acesso ao Ensino Superior, é uma resposta ao Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2001, que estabeleceu a meta de que 30% dos jovens entre 18 e 24 anos estejam cursando este nível de ensino no Brasil até o final de 2010. No entanto, a síntese dos Indicadores Sociais divulgada no final de 2009 pelo IBGE revelou que 13,7% da população nesta faixa etária está matriculada na educação superior (MEC/ProUni, 2013)

compreensão mais profunda dos seus significados, em um nível que vai além da leitura comum, a partir do olhar do pesquisador. As ideias principais são alocadas em categorias que representem em si mesmas a síntese do maior número de informações, sem que perca a essência das mesmas.

Portanto, para a definição das categorias utilizou-se o método dedutivo, em um movimento do geral para o particular, que implica em construir as categorias *a priori*, ou seja, antes mesmo de examinar o *corpus* dos textos e realizar a análise, propriamente dita, dos dados. Mas, conforme Moraes (2003) “a escolha de métodos para a categorização sempre trará junto com ela um conjunto de pressupostos teóricos e paradigmáticos.” Neste caso, a dedução implica na procura de objetividade e verificabilidade dos objetivos propostos no estudo, mas com a possibilidade de emergência de novos objetivos a medida em que a realidade se mostrar através das entrevistas realizadas. E ainda reafirmando com Moraes (2003: p.198):

O essencial no processo não é sua forma de produção, mas as possibilidades do conjunto de categorias construído de representar as informações do *corpus*, ou seja, de possibilitar uma compreensão aprofundada dos textos-base da análise e, em consequência, dos fenômenos investigados.

Para isso, é importante e necessário que o pesquisador esteja preparado para abordar e incorporar novos elementos que surgirem durante o trabalho, possibilitando o uso aprofundado desta metodologia.

### 3. Resultados e Discussão

Os alunos entrevistados caracterizaram-se por serem, em sua maioria, solteiros e mulheres (13), tendo apenas dois homens. A idade média foi de 31 anos e 12 dos 15 entrevistados, além de frequentar a graduação, trabalham entre seis e oito horas diárias. A Tabela 1 apresenta as informações detalhadas das características de cada sujeito.

**Tabela 1 – Características dos alunos bolsistas do ProUni**

Aluno	Gênero	Idade	Estado Civil	Filhos	Trabalha	Horas Diárias
01	M	39	solteiro	0	S	8
02	F	60	solteira	0	S	8
03	F	23	solteira	0	S	6
04	F	27	solteira	0	N*	0
05	F	21	solteira	0	N	0
06	F	20	solteira	0	S	8
07	F	22	solteira	0	S	6
08	F	27	solteira	1	S	6
09	F	19	solteira	0	N**	0
10	F	46	casada	2	S	8
11	F	34	casada	0	S	8 a 9
12	F	33	casada	2	S	8
13	F	33	casada	1	S	8
14	M	26	solteiro	0	S	8
15	F	35	casada	1	S	6

Nota:\* Cuida dos irmãos menores para a mãe trabalhar.

\*\* Faz o serviço da casa para a tia, inclusive refeições.

A análise de conteúdo das entrevistas foi realizada a partir de quatro categorias pré-determinadas: (1) Percurso Acadêmico, (2) Desempenho Acadêmico, (3) Enfrentamento das Dificuldades, (4) Satisfação e (5) Visão Crítica sobre o ProUni.

#### Categoria 1 - Percurso Acadêmico

Ao analisar esta categoria foi constatado que a maioria dos alunos não entrou na faculdade na primeira vez que realizou o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), pois, não obtiveram nota suficiente para o curso desejado. Muitos haviam interrompido os estudos após a conclusão do ensino médio, ficando um longo período afastados, com exceção de duas alunas, que imediatamente ingressaram no ensino superior. Diferentemente da maioria, essas duas já vinham sendo orientadas e preparadas para o Enem, vislumbrando a possibilidade de ingressar através do ProUni<sup>3</sup>.

Relatam que sempre foram bem acolhidos na faculdade pelos colegas e professores, nunca se sentiram discriminados ou excluídos por serem bolsistas. Apenas uma estudante afirmou sentir-se, inicialmente, deslocada, não atribuindo essa questão a

<sup>3</sup> Em 2012 o Rio Grande do Sul teve um total de 5.378 Bolsas ofertadas pelo ProUni, sendo 3.622 bolsas integrais e 1.756 bolsas parciais. (MEC/PROUNI, 2013)



situação e bolsista, como se observa em sua verbalização:

*Nos primeiros semestres eu me sentia deslocada, era a aluna mais velha da turma, mas sei que, em grande parte, era eu que me excluía. Às vezes chegava em casa e pensava – o que estou fazendo? O que uma “velha” como eu quer na faculdade? Aos poucos fui recebendo estímulo e elogio das próprias colegas e percebendo que não era a única, tinha colegas até bem mais velhas do que eu em outras turmas. Agora já não penso mais, pelo contrário, tenho orgulho de estar aqui. (Entrevistada número 10)*

Alguns afirmaram já ter ouvido relatos de “outros bolsistas de outros cursos de graduação”, sobre sentirem-se discriminados, mas todos foram unânimes ao confirmar não encontrar isto na Faculdade de Pedagogia. Diante disso, é possível inferir que nem sempre os bolsistas de ProUni são bem recebidos pelos demais universitários. Porém, admitir isso pressupõe o enfrentamento de situações culturais inerentes às diferenças socioeconômicas que tendem quase sempre a serem mascaradas, negando-se os preconceitos e as divergências quanto a aceitação dessa política de ingresso.

#### **Categoria 2 - Desempenho Acadêmico**

Uma das dificuldades encontradas pelos alunos do ProUni entrevistados, para atingir o desempenho desejado ao longo da graduação, foi a adaptação ao trabalho acadêmico, às leituras e produções textuais. Eles reconhecem que chegam à universidade com uma formação básica deficitária, principalmente os alunos mais velhos e que ficaram maior tempo sem estudar.

Porém, a maior dificuldade atual refere-se à falta de tempo para dar conta das leituras e atividades acadêmicas, tendo em vista a elevada carga horária diária de trabalho, da maioria. Por isso, mesmo aqueles alunos que tinham um bom desempenho no Ensino

Médio encontram dificuldades de se adaptarem a metodologia do ensino superior. No entanto, o desempenho da maioria tem sido muito bom, garantindo a aprovação sem necessidade de exames adicionais.

Pode-se inferir que o desempenho acadêmico dos sujeitos entrevistados está caracterizado pelo esforço e dedicação. Além de dedicarem suas noites e finais de semana para os estudos, muitos deles precisam conciliar atividades de trabalho, familiares, domésticas e sociais.

*Trabalho no comércio, inclusive sábados, domingos e feriados, por isso saio do trabalho às 17h e venho direto para a PUC, assim fico lendo, estudando e fazendo meus trabalhos até a hora da aula. (Entrevistada 13)*

*Trabalho como manicure e tive que reduzir meu horário diário de atendimento para estar aqui, então para recuperar e não receber bem menos no final do mês, trabalho nos sábados até as 22horas, sobra o domingo para estudar e cuidar da casa. (Entrevistada 11)*

Estes dois relatos evidenciam a real dedicação dispensada pelos estudantes entrevistados. Percebe-se assim, que a condição de bolsista (isto é, não pagante) não apresenta implicações negativas no esforço e desempenho acadêmico desejado.

#### **Categoria 3 - Enfrentamento das Dificuldades**

Nessa categoria pode-se observar que a maioria dos alunos buscou soluções de forma individual para as dificuldades enfrentadas. Entre estas, a mais relevante diz respeito a organização do tempo para estudos, visto que quase todos trabalham cerca de oito horas diárias. O planejamento semanal (ou diário) para dar conta das outras atividades, bem como das acadêmicas, é, portanto, fundamental.

Foram encontradas duas situações em que a mudança foi mais profunda, pois ambos os entrevistados optaram por mudar de

emprego, reduzindo a carga horária de trabalho diário, como mostra a verbalização da entrevistada número oito:

*Depois que estava certa da minha escolha (Pedagogia) larguei o emprego de vendedora e arrumei um estágio numa escola. Estou ganhando menos, mas trabalho bem menos, e assim posso estudar mais, além de ficar um pouco com meu filho. E semestre que vem terei tempo para as práticas também.*

Este depoimento reflete o quanto envolvida com sua formação está essa estudante, a qual conta com o apoio de familiares para se manter. Porém, essa situação não é possível a todos os bolsistas, sendo que muitos precisam ajudar a família financeiramente, ao invés de serem ajudados. A bolsa que isenta o pagamento de mensalidades é muito valiosa e fator decisivo para o ingresso desses alunos na educação superior, mas as demais limitações socioeconômicas continuam sendo fator de preocupação e de exigência ao aluno. Não há sequer o debate coletivo que levante essas dificuldades e suas possibilidades de enfrentamento, ficando a cargo do próprio aluno administrá-las.

#### **Categoria 4 - Satisfação**

Nessa categoria a posição dos entrevistados foi unânime: todos se sentem muito satisfeitos em serem bolsistas ProUni. Por meio da bolsa chegaram a realização de um sonho, não só seu, mas dos familiares também, pois a maioria é a primeiro membro da família a cursar uma faculdade. E todos afirmam que essa realização só está sendo possível graças ao programa: “*Se não fosse o ProUni eu não estaria aqui.*” (fala de todos entrevistados) Ou, como pode ser observado nos depoimentos a seguir:

*Sempre tive o sonho de fazer faculdade e tirar aquelas fotos com chapéu e “Canudo”, mas achava impossível. Minha vó sempre me incentivou e dizia para eu acreditar*

*no meu sonho, e hoje, eu e ela vamos realizar esse sonho.”* (Entrevistada 08)

*O ProUni me deu novas perspectivas, abriu um mundo novo. Eu era empregada doméstica e as pessoas achavam que eu não conseguiria, que quem nasceu para doméstica, será sempre doméstica. Hoje as pessoas tem uma outra visão de mim, mas principalmente, minhas filhas, elas nem cogitam a ideia de não fazer faculdade. Agora sou um exemplo pra elas.* (Entrevistada 12)

Essa categoria demonstra as possibilidades e oportunidades de ascensão social e econômica das pessoas através do ingresso ao Ensino Superior. Pessoas que terão melhores opções de colocação profissional, mas que também, servem de exemplos para sua comunidade e família.

#### **Categoria 5 - Visão Crítica sobre o ProUni**

Nessa categoria a análise tornou-se mais difícil, pois os entrevistados manifestaram poucos comentários a respeito do assunto, mesmo quando o pesquisador indagava sobre sugestões para o programa melhorar.

Acredita-se que, devido ao envolvimento emocional relacionado a categoria anterior, os entrevistados não conseguiram manter uma visão imparcial do programa, a qual permitiria fazer uma análise crítica sobre as dificuldades ou necessidades para melhoramento do ProUni. Além disso, qualquer pesquisa suscita expectativas e preocupação com o manuseio das informações, podendo, ainda que inconscientemente, gerar o receio de que as críticas tivessem o significado de desqualificar a bolsa ou sua condição de beneficiário.

Assim, a maioria alegou não ter nenhuma crítica ou sugestão de melhoria para o programa. Duas entrevistadas sugeriram outros locais com lanches mais baratos, pois o restaurante Universitário fica longe do prédio que estudam e não tem como ir no intervalo.

Outras sugeriram encontros entre alunos bolsistas para trocarem experiências e alternativas na superação das dificuldades, mas o que uma delas completou: “*É, na realidade isto seria bom não só para bolsistas, mas para todos os alunos.*” (Entrevistada 11).

Para a consciência crítica que se esperava nessa categoria, acredita-se ser necessário a postura baseada num distanciamento emocional que permita a leitura da realidade de modo mais autônomo e isento de temores. Isso demanda a reflexão enquanto sujeitos desta ação, que podem contribuir e qualificar ainda mais o que para eles tem sido fundamental. Ou, talvez, perceberem-se como sujeitos do “Inédito-viável”<sup>4</sup>, e percebendo-se assim confirmariam o que nos diz Freire (1992,p.107):

Esses segundos (os oprimidos) são os que se sentem no dever de romperem essa barreira das “situações-limites” para resolvendo, pela ação com reflexão, esses obstáculos à liberdade dos oprimidos, transpor a fronteira entre o ser e o “ser-mais”.

Diante dessas análises, pode-se constatar que esses estudantes possuem muitas características em comum na luta pela permanência no Ensino Superior. Características de superação no campo social, pessoal e acadêmico, as quais os colocam como protagonistas da real transformação e reconfiguração do campo universitário. São alunos que se configuram como sujeitos ativos numa mudança social objetivada por muitas políticas públicas no Brasil que ainda precisam ser ajustadas e avaliadas, especialmente, dando voz aos que delas são beneficiários.

A intervenção do estado na educação através de políticas públicas visa concretizar direitos sociais conquistados pela sociedade,

<sup>4</sup> “O “inédito-viável” é na realidade uma coisa inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas sonhada e quando se torna um “percebido destacado” pelos que pensam utopicamente, esses sabem, então, que o problema não é mais um sonho, que ele pode se tornar realidade.” (Freire,2003)

negociadas e legitimadas em diferentes contextos. O ProUni é uma política de ação afirmativa, que visa promover o acesso a educação superior, baseada numa concepção ainda assistencialista, que oferece benefícios e não direitos aos egressos do ensino médio público. Por isso, muitos autores (Catani, Hey e Gilioli, 2006) discutem em que medida o ProUni é um instrumento de democratização da educação superior no Brasil ou um mero programa de estímulo à expansão das Instituições de Ensino Superior Privadas.

Nesse sentido, é sempre oportuno indagar-se se a oportunidade de cursar o ensino superior através do ProUni, contribui, realmente, para incluir a população de baixa renda em melhores oportunidades sociais, culturais e financeiras. É relevante questionar se programas como esse podem elevar a auto estima desses sujeitos e ampliar possibilidades para seus filhos atingirem maior nível educacional. Responder a essas questões passa, inevitavelmente, pela escuta e olhar dos sujeitos envolvidos no processo, indo muito além de observar resultados estatísticos e quantitativos.

#### **4. Considerações Finais**

As políticas de ações afirmativas para a educação superior são muito recentes e começaram a ganhar espaço significativo após a LDB de 1996. Percebe-se que, nos últimos anos, os órgãos responsáveis pelas estatísticas sócio-educacionais (IBGE e Inep), vinculados ao governo federal, começam a incluir em seus instrumentos de investigação questões que tratam mais especificamente dessa situação, cujos resultados, aos poucos, são disponibilizados e, também, tomados como objeto de estudos por parte do próprio governo.

As informações acessadas e analisadas sinalizam esforços do governo federal, universidades, ONGs e movimentos sociais representativos dos segmentos minoritários para privilegiar debates sobre as políticas de ação afirmativa assim como para implementar

programas, visando à democratização do acesso à educação superior.<sup>5</sup>

O direito à educação a todos é um lema fundamental das políticas de ações afirmativas na área da educação. Há o reconhecimento de que o saber sistematizado deve ser disponibilizado a todos os cidadãos, favorecendo a participação autônoma e crítica na transformação da sociedade na qual estão inseridos. Mas, como nos mostra Salles (2013:p.172), esta não é a realidade da educação superior Brasileira:

Um das características do ensino superior brasileiro tem sido seu caráter elitista, com reconhecidas desigualdades socioeconômicas e educacionais. Estudos têm demonstrado que nas IES estatais predominam estudantes oriundos da classe média e alta. Já a maior parte dos alunos matriculados nas congêneres particulares origina-se de classes menos abastadas. Geralmente, são alunos que trabalham durante o dia para seu sustento, desenvolvendo seus estudos no período noturno.

O cenário para o qual essas ações são dirigidas mostra que uma longuíssima caminhada deve ser ainda realizada. Os dados de realidade continuam denunciando a pouca expressividade da presença das minorias nesse nível de ensino, sobretudo quando comparamos a representatividade desses segmentos na sociedade e nas IES.

No entanto, já se pode considerar que as políticas de ações afirmativas na educação devem assumir um caráter emancipatório, para que não sejam reeditadas as tradicionais medidas compensatórias, de caráter assistencialista. Essas últimas pouco favorecem o enfrentamento do núcleo central de manutenção das desigualdades sociais existentes, sendo apenas medidas paliativas.

Portanto, no processo de democratização do acesso à educação superior, devem ser abertos mais caminhos para fomentar a construção de um ambiente de igualdade e diversidade capaz de fortalecer a produção de um pensamento científico com as marcas das distintas subjetividades, que compõem as diferentes classes brasileiras, promovendo assim a diminuição das diferenças sociais. E, como conclui Soares (2002, p 304):

Em síntese, o grande desafio a ser enfrentado pela educação superior brasileira é o estabelecimento e a implementação de uma política que tenha como alvo o conjunto do sistema e não apenas uma parte dele. Tal política deverá atentar para as características desse sistema multifacetado, composto por instituições públicas e privadas, com diferentes formatos organizacionais, múltiplos papéis e funções locais, regionais, nacionais e internacionais.

Portanto, as políticas expansão do ensino superior tem como desafio articular iniciativas dos setores público e privado que melhorem a relação ingressantes / concluintes, buscando desenvolver políticas diferenciadas de estímulo ao acesso, por parte de diferentes grupos sociais, bem como de melhorias das oportunidades educacionais desses grupos, garantido a permanência e a conclusão no ensino superior.

Com este estudo pode-se observar que o Programa Universidade para Todos – ProUni, tem sido muito relevante para essa democratização do acesso ao Ensino Superior, mas sobretudo para diminuir as desigualdades sociais e econômicas a médio e longo prazo. Certamente, há muito a melhorar no atendimento e acompanhamento desses estudantes bolsistas, na busca por níveis maiores de permanência. Pois, as dificuldades enfrentadas por eles não são muito diferentes de outros alunos da universidade, o que, realmente, os diferencia são as trajetórias de

<sup>5</sup> Neste ano de 2013 a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul tem 5.655 alunos bolsistas do ProUni, representando um percentual de 20,57% do total dos 27.500 alunos matriculados na Universidade.

vida e escassa possibilidade de ingresso numa faculdade de qualidade se não fosse o programa. O mesmo oportuniza não só ingressarem no ensino superior, mas a possibilidade de mostrarem suas potencialidades e talentos, muitas vezes, eliminados pela falta de continuidade dos estudos, como confirmou a Coordenadora-geral de projetos Especiais para Graduação do Ministério da Educação, Paula Branco de Mello (2008, p.07):

O ProUni vem se consolidando como exemplo bem sucedido de inclusão como valorização do mérito do estudante, o que pode ser comprovado por diversos estudos efetuados por instituições participantes do programa, entre elas a PUCRS, que demonstram a excelência destes bolsistas.

Espera-se que as reflexões e análises apresentadas possam subsidiar debates e ações que priorizem a garantia do ingresso e da permanência dos estudantes de todos os níveis sociais na educação superior, demarcando a possibilidade de se desenvolverem e ascenderem socialmente, pela formação acadêmica, inclusive com melhor colocação profissional no mercado de trabalho. É necessário que os mais diferentes públicos\_ movimentos sociais, pesquisadores, gestores, parlamentares, educadores e estudantes\_ se motivem a engajarem-se nessa construção.

## 5. Referencias

- BOURDIEU, Pierre. (2001) O Poder Simbólico. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 322p.
- CAMPOS, José Gomes Claudinei. (2004) método de Análise de Conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. Revista Brasileira Enfermagem, Brasília, DF, 57 (5):611-4, setembro / outubro.
- CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. de. (2002) Educação superior no Brasil: reestruturação e metamorfose das universidades públicas. Petrópolis: Vozes. 102p.
- \_\_\_\_\_; HEY, A.P.; GILIOLI, R.S.P. (2006) PROUNI: democratização do acesso às instituições de Ensino Superior. Educ. rev., Belo Horizonte, MG, n. 28, p.125-140, dezembro.
- \_\_\_\_\_.(2009) Pierre Bourdieu e a teoria dos campos sociais. São Paulo: USP.
- FREIRE, Paulo. (1992) Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 127p.
- \_\_\_\_\_. (2003) *Pedagogia do Oprimido*. 36ª Ed. Rio de Janeiro: Edições Paz e Terra, 184 p.
- MELLO, Paula Branco de.(2008) 2º Encontro de Coordenadores do ProUni. Porto Alegre, PUCRS, maio. Entrevista dada a revista PUCRS INFORMAÇÃO, nº 140.
- MORAES, Roque. (1999) Análise de conteúdo. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32.
- \_\_\_\_\_. (2003) Uma Tempestade De Luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência & Educação*, v. 9, n. 2, p. 191-211.
- SALLES, P. E. M. de. (2013) Ensino superior no Brasil: quem paga, quem se beneficia. In: COLOMBO, Sonia Simões (Org). *Gestão Universitária: os caminhos para excelência*. Porto Alegre: Penso. Cap.10, p.166-178.
- SOARES, Maria Susana Arrosa. (Org.) (2002) A Educação Superior no Brasil. Brasília: Corrdenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). 304p.
- Ministério da Educação, Brasil, Programa Universidade para Todos – ProUni, acessado em setembro de 2013: [http://prouniportal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=category&id=26&Itemid=147](http://prouniportal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=category&id=26&Itemid=147)

## ProUni: Análise de Teses e Dissertações do ano de 2012 do banco de dados da CAPES

Práticas para reduzir o abandono: acesso a educação superior, integração às instituições e intervenções curriculares

SANTOS, Guilherme Mendes Tomaz dos<sup>1</sup>  
MARCUIZZO, Denise Lemos<sup>2</sup>  
FELICETTI, Vera Lucia<sup>3</sup>  
UNILASALLE - BRASIL  
e-mail: mendes.guilherme234@gmail.com

**Resumo.** O governo federal brasileiro por meio de ação afirmativa destina bolsas de estudos integrais e parciais em instituições privadas objetivando o acesso ao Ensino Superior via o Programa Universidade para Todos (ProUni). Essas bolsas são destinadas aos estudantes que realizaram o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e que cursaram este nível de ensino integralmente em escola pública ou na condição de bolsista integral em instituições particulares; para docentes em exercício e sem formação de nível superior atuantes na rede pública, independente de sua renda; e nos termos da lei, para portadores de deficiência. Este artigo apresenta uma pesquisa analítica das teses de Doutorado e das dissertações de Mestrado brasileiras apresentadas no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) defendidas no ano 2012, a fim de identificar como a temática ProUni vem sendo estudada na pós-graduação brasileira. A metodologia teve abordagem qualitativa com enfoque na análise de conteúdo. Os trabalhos foram lidos e analisadas na íntegra os quais foram obtidos em sites como: *Google Acadêmico* e *SciELO*, banco de teses e dissertações das Universidades, por e-mails com Instituições de Ensino Superior (IES) e algumas com os próprios autores e seus orientadores. Foram encontradas vinte produções no banco da CAPES, sendo quinze dissertações e cinco teses, nas diferentes áreas do conhecimento, a saber: Administração, Economia, Educação, Direito, Psicologia, Reabilitação e Inclusão e Sociologia. Todavia, mesmo após os contatos e buscas realizados, não se encontrou em nenhuma plataforma e também não foram disponibilizadas pelos autores, 01 tese e 07 dissertações; sendo que dessas, algumas estão disponibilizadas somente no formato físico. Nesses 8 trabalhos foram analisados apenas os resumos disponibilizados no Banco da CAPES. Da análise realizada, emergiram duas categorias. A primeira denominada **Abordagem documental** e a segunda **Bolsistas como sujeitos da pesquisa**, sendo que na última categoria emergiram duas subcategorias: a) *bolsistas*: a perspectiva do beneficiado; b) *bolsistas*: o viés do egresso e do mercado de trabalho. Além disso, se percebeu a necessidade de estudos em âmbito maior no que concerne aos egressos prounistas.

<sup>1</sup> Mestrando em Educação do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação do Centro Universitário La Salle – UNILASALLE. Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul em convênio com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (FAPERGS/CAPES) - Brasil.

<sup>2</sup> Acadêmica do 4º semestre do Curso de Licenciatura em Matemática do Centro Universitário La Salle – UNILASALLE – Brasil.

<sup>3</sup> Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS. Professora do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação do Centro Universitário La Salle – UNILASALLE – Brasil.

**Palavras-chave:** Acesso ao Ensino Superior. Banco de Teses e Dissertações. Egressos no Mercado de Trabalho. CAPES. ProUni.

## 1. INTRODUÇÃO

A Educação Superior no Brasil tem suas primeiras instituições em 1808, devido à chegada da corte portuguesa no Brasil. Já as universidades surgem após 1910. Além de ter um início tardio, a Educação Superior tinha um caráter colonialista, classista, seletivo e distante da realidade brasileira, o que proporcionava, segundo Rossato (2006), o acesso para poucos. Observa-se, que a Educação Superior brasileira é recente e que a problemática acerca do acesso permeia esse contexto, da origem até os dias atuais.

Em 1808 haviam 14 estabelecimentos de Educação Superior no Brasil e passados 159 anos, ou seja, em 1967 esse número foi para 671 (Teixeira, 1968). Ao longo dos anos a quantidade de instituições foi crescendo e, concomitante, o descompasso entre a quantidade de instituições públicas e privadas. O número de instituições privadas cresceu muito mais que o número de públicas, e em 2011 as primeiras representavam 88% das instituições de Educação Superior no Brasil (MEC/INEP/DEED, 2011).

Junto ao aumento das instituições tem-se o aumento de vagas, porém o número de candidatos por vaga oferecida ainda é maior. Mas contraditoriamente, o número de ingressantes é menor que o número de vagas oferecidas, como por exemplo, no ano de 2011, no qual o número de inscritos em instituições públicas foi de 5.138.136 candidatos para 484.943 vagas ofertadas e 426.597 ingressantes, já em instituições privadas o número de inscritos no mesmo ano correspondeu a 2.743.728 para 4.028.451 ofertadas e 1.260.257 de ingressantes (INEP, 2011). Estes dados permitem observar uma maior quantidade de candidatos que almejam o ingresso em instituições públicas, isso pode ser justificado pelo quesito financeiro, já que

nelas não há mensalidades ou semestralidades a pagar, o que não ocorre nas instituições privadas. Também se observa que embora o número de candidatos seja maior que o número de vagas, estas ainda não são ocupadas na totalidade, tanto no público quanto no privado.

Em meio ao panorama acesso, candidatos, vagas oferecidas, ocupadas e ociosas têm-se os programas de ações afirmativas. Estes surgem no contexto da Educação Superior brasileira como possibilidade de ampliar o acesso a esse nível de ensino para pessoas pertencentes a grupos minoritários (alunos egressos do ensino público, afrodescendentes, indígenas, portadores de deficiência física e outros), uma vez que ação afirmativa é definida como: “forma ou modelo de combate à discriminação que, por meio de normas que estabelecem critérios diferenciados de acesso a determinados bens, opõe-se à exclusão causada às pessoas pelo seu pertencimento a grupos vulneráveis, proporcionando uma igualdade real entre os indivíduos.” (Brito Filho, 2012, p.62-63).

Nessa direção, as ações afirmativas envolvem programas como o de cotas na Educação Superior e o Programa Universidade para Todos - ProUni. O programa de cotas reserva parte das vagas disponíveis para serem preenchidas por integrantes dos grupos minoritários, e o ProUni é voltado à concessão de bolsas de estudo integrais ou parciais para estudantes que realizaram o Ensino Médio na íntegra em escola pública ou com bolsa integral em escola privada, para cursarem a graduação em instituições privadas de Ensino Superior, com ou sem fins lucrativos (Brasil, 2005).

O Programa Universidade para Todos foi criado em 10 de setembro de 2004 como Medida Provisória a qual foi convertida na

Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, sob a gestão do Ministério da Educação (Brasil, 2005). A seleção dos candidatos a bolsa ProUni ocorre via um sistema informatizado e impessoal, oferecendo assim, segurança e transparência ao processo. A seleção para a bolsa ProUni está associada à nota adquirida no Exame Nacional de Ensino Médio - ENEM conjugando o mérito dos estudantes que tiveram melhores desempenhos.

As bolsas ProUni são concedidas para brasileiros que ainda não têm curso superior, e correspondem às anuidades ou semestralidades na universidade. As bolsas integrais são destinadas a estudantes com renda familiar per capita mensal de até 1 (um) salário-mínimo e 1/2 (meio), e as bolsas parciais (50%) àqueles cuja renda familiar mensal per capita não exceda o valor de até 3 (três) salários-mínimos.

O ProUni, de acordo com os dados apresentados no SisProUni (1º/2013), já ofereceu desde sua criação em 2005 até o primeiro semestre de 2013 o total de 1.830.267 bolsas. Destas 1.036.005 são integrais e 794.262 são parciais. O SisProUni não apresenta dados acerca dos bolsistas já graduados. No entanto, de acordo com o apresentado na Revista do ProUni, o sucesso de muitos egressos já se consolida no mercado de trabalho, no qual “[...] não há há crise para os profissionais bem preparados”, segundo especialistas na área da empregabilidade. (MEC, 2008, p. 25).

Com o olhar no egresso ProUni, este trabalho objetivou, via análise de dissertações e teses defendidas em 2012 disponíveis no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) identificar quais trabalhos envolveram egressos ProUni como sujeitos nas investigações. Assim, na sequência este artigo apresenta a metodologia usada; a análise dos dados; as considerações finais e por fim as referências.

## 2. METODOLOGIA

A metodologia utilizada neste artigo teve abordagem qualitativa, fez uso da pesquisa bibliográfica exploratória com enfoque na análise de conteúdo.

É importante destacar que o objetivo da ciência é ter um conhecimento científico cada vez mais amplo acerca do nosso mundo, mas que para isso possa ocorrer é importante o ato de pesquisar, ou seja, que haja constantemente processos de investigações acerca das realidades das quais vivenciamos (Köche, 2008). Nesta direção, Marconi e Lakatos (2009) destacam que a pesquisa qualitativa é um tipo de pesquisa em que se pode compreender o que emerge dos dados de uma forma mais profunda e interpretativa.

A análise de conteúdo tem por objetivo apresentar por meio da interpretação o que os dados mostram, podendo-se explorar possibilidades de análises para compreensão dos resultados, ou seja, ser um “arqueólogo” na busca de explicações (Bardin, 2012). Neste caso, os dados foram referentes ao ProUni. Para tanto, captou-se todas as dissertações de mestrado e teses de doutorado que tiveram como fenômeno de investigação o ProUni constantes no banco de Teses da CAPES e que foram defendidas por seus respectivos autores no ano de 2012. Foram encontrados 20 trabalhos, dos quais 15 correspondiam a dissertações e 5 a teses. Após a identificação dos autores buscou-se os trabalhos na íntegra em sites como: *Google Acadêmico* e *SciELO*, banco de teses e dissertações das Universidades, por e-mails com as Instituições de Ensino Superior (IES) onde foram defendidas e algumas com os próprios autores e seus orientadores. Entretanto, após essa busca não foram encontradas na íntegra, 01 tese e 07 dissertações; sendo que dessas, algumas estão disponibilizadas somente no formato físico. Nesses 8 trabalhos foram analisados apenas os resumos disponibilizados no Banco da CAPES.



### 3. ANÁLISE DOS DADOS

Observou-se que das 15 dissertações defendidas no ano de 2012 tendo o ProUni como objeto de investigação, 06 eram da área da Educação, 07 das Ciências Sociais e Aplicadas e 01 da Saúde. Das 05 teses, identificou-se que 03 trabalhos foram desenvolvidos na área da Educação, 01 na Sociologia e 01 no Direito. Desta forma, pode-se perceber a pluralidade de áreas do conhecimento nas produções em nível de Mestrado e a prevalência de estudos na área de Educação em nível de Doutorado. Esta diversidade é positiva para o estudo do ProUni, uma vez que são dados diversos enfoques e olhares para o Programa, tais como legislação, acesso, permanência, empregabilidade, etc, possibilitado pelas diferentes correntes epistemológicas.

Em relação a metodologia utilizada nos trabalhos analisados verificou-se que das dissertações 08 tiveram abordagem qualitativa, 02 quantitativas e 01 mista; das teses 04 utilizaram abordagem qualitativa e em 05 casos não foi possível identificar a metodologia, pois, esta não constava nos resumos disponibilizados no banco de teses da CAPES.

Da análise realizada emergiram duas categorias, a saber: **1) Abordagem documental; 2) Bolsistas como sujeitos da pesquisa**, sendo que nesta categoria emergiram duas subcategorias: a) *bolsistas*: a perspectiva do beneficiado; b) *bolsistas*: o viés do egresso e do mercado de trabalho

#### 3.1 Abordagem documental

Carvalho (2012) objetivando estudar os processos e os procedimentos burocráticos e normativos que regulam a seleção e ingresso no Ensino Superior através do PROUNI – Programa Universidade para todos, trata de verificar as evidências que revelam indicações das limitações e das imperfeições destes procedimentos, bem como seus impactos nos processos de inclusão ou de exclusão por

meio de um estudo qualitativo por meio de revisão bibliográfica e análise documental. Para tanto, analisou o dossiê de dezesseis bolsistas ProUni da instituição em qual trabalha, observando os pontos sobre exclusão e inclusão. Realizando a análise dos dados por meio da análise de conteúdo, obteve como resultados que: a) o ProUni gera inclusão para os estudantes na medida que possibilita a inserção de grupos minoritários ao Ensino Superior; b) gera exclusão quando delimita o limite de renda per capita para participação no Programa, o qual acredita o autor ser uma regra “injusta”, bem como a reprovação do bolsista por não formação de turma na instituição selecionada; c) o Programa melhora as condições socioeconômicas das famílias e do aluno beneficiário.

Já Castilho (2012) ao estudar a perspectiva de oito IES do Estado do Paraná, enfatizou na legislação do acesso pela Educação Especial para estudantes portadores de necessidades especiais. Neste estudo, a autora pautou-se como fundamento epistemológico nos pensamentos Skinner, uma vez que ela que, assim como o pesquisador que as interações sociais e de aprendizagem ocorrem por meio da repetição e dos reforços. No entanto, a temática ProUni acaba por ser apenas uma faceta do trabalho, não sendo o foco central deste estudo. Todavia, o que pode ser identificado é que o Programa possibilitou o acesso dos estudantes no Ensino Superior.

No entanto, Ferreira (2012) analisando a efetividade do Programa Universidade para Todos (ProUni) bem como o bolsista enquanto sujeito beneficiado desta ação afirmativa, pode, por meio de uma abordagem quantitativa verificar os fatores que influenciam na qualidade da educação por meio do Programa. Desta forma, a autora afirma que esta política de assistência estudantil possibilita o acesso do estudante no Ensino Superior, bem como o sucesso ou ao fracasso do aluno por meio de medidas regulatórias de desempenho acadêmico. Destaca ainda, que os dados apresentados

pelo SisProUni mostra que a expansão das vagas por meio do benefício se deu a partir das políticas do ampliação do Ensino Superior e que os acadêmicos bolsistas e financiados pelo FIES, tiveram melhor desempenho acadêmico no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE).

Gaspar (2012) ao investigar a trajetória dos estudantes proucionistas, ou seja, bolsistas ProUni, via pesquisa bibliográfica, pode perceber que pelo viés da Sociologia e do Direito, que mesmo esta ação afirmativa proporcionando o acesso dos grupos minoritários no Ensino Superior, ela acaba gerando uma “opressão” - exclusão, em relação aos demais acadêmicos. Além disso, analisando o perfil dos alunos beneficiários, pode identificar por meio de um exame de estado da arte que há um expressivo número de jovens no contexto ProUni. Por fim, sintetizando-se as ideias cernes do autor, cabe ressaltar que esta política estudantil contribuiu para a mudança positiva na trajetória pessoal dos estudantes, bem como na condição socioeconômica dos mesmos, todavia torna-se relevante destacar que a permanência ainda não é o foco ProUni e que a conciliação entre trabalho e estudo acaba, segundo Gaspar (2012) prejudicando os bolsistas em relação aos outros estudantes que não exercem atividade laborativa.

Borges (2012) analisando as políticas de financiamento do Ensino Superior privado objetiva identificar o ProUni e o FIES no cenário nacional por meio das repercussões de estudantes de baixa renda que são beneficiados pela ação afirmativa e os impactos ocasionados nas Instituições de Ensino Superior por meio de pesquisa bibliográfica. Obteve como resultados da pesquisa que os alunos financiados (FIES) tiveram uma evasão maior e foram mais inadimplentes em relação aos bolsistas parciais ProUni. Além disso, percebeu que há uma dialética entre o público que é beneficiado pelos programas na instituição investigada em relação aos demais estudantes da IES. Destaca também que essas políticas

possibilitaram o acesso de um maior número de ingressantes neste nível de ensino, porém não garante que os mesmos concluam os cursos nos quais estão realizando.

Após elucidarmos as principais ideias de alguns pesquisadores, avançamos na categorização pelo viés do bolsista.

## **3.2 Bolsistas como sujeitos da pesquisa**

### **3.2.1 Bolsistas: a perspectiva do beneficiado**

Oliveira (2012) ao estudar a percepção dos estudantes de uma IES privada tem por objetivo identificar qual é o perfil do estudante beneficiado pelo ProUni, bem como as dificuldades acadêmicas e financeiras enfrentadas pelos bolsistas ao longo da trajetória acadêmica de cada um. Para tanto, realizou um estudo qualitativo descritivo exploratório por meio de questionários online com 209 estudantes ProUni de uma IES privada, de um universo de 1087 alunos bolsistas, destes consideram-se os ingressantes e concluintes. Para a escolha dos sujeitos utilizou uma amostra não-probabilística por conveniência. Assim, obteve como resultados da investigação que os acadêmicos ingressantes associam ao ProUni uma ótima oportunidade para o ingresso no Ensino Superior, bem como o desenvolvimento de uma formação e condições de um futuro mais promissor por meio de um curso superior, além de um nível de exigência alto, visto a regularidade no desempenho acadêmico para manutenção do benefício; ao passo que os concluintes percebem o Programa como uma “porta de entrada” para a inserção profissional no mercado de trabalho, porém enfatizam a necessidade de políticas de permanência para o bom desenvolvimento do estudante no curso, uma vez que há um alto custo para os materiais, segundo os sujeitos das pesquisa.

Na mesma direção, Ferreira (2012) ao investigar um total de cento e quarenta

bolsistas ProUni de uma IES Privada por meio do sujeito e pensamento complexo de Edgar Morin, pode perceber, neste estudo qualitativo que a ação afirmativa em foco proporcionou uma maior inclusão social dos estudantes no Ensino Superior e na realização de um curso nesta etapa educacional. Além disso, o autor evidencia que o Programa para a vida dos bolsistas foi um avanço econômico para a vida pessoal deles, além de um reconhecimento familiar por poder estar cursando uma graduação e a possibilidade de planejamento profissional a partir de uma nova perspectiva: a da ciência enquanto facilitadora para o ingresso no mercado de trabalho.

### 3.2.2 Bolsistas: o viés do egresso e do mercado de trabalho

Almeida (2012) ao realizar um estudo qualitativo por meio de entrevistas com dezesseis estudantes de diferentes cursos superiores de distintas IES, além do preenchimento de trinta e quatro questionários, pode por meio de cruzamento dos dados obter diferentes perspectivas dos estudantes bolsistas a fim de traçar de a característica do beneficiário e por conseguinte, aspirações dos futuros egressos por meio de uma abordagem sociológica. Ao traçar o perfil do estudante pelo caráter familiar, pode identificar a predominância do baixo *status* profissional dos pais no que tange as atividades exercidas por eles, bem como educacional, visto a baixa escolaridade. Observou que muitos dos sujeitos da pesquisa eram os primeiros a estarem realizando um curso superior. Além disso, obteve como resultados da pesquisa que o ProUni melhorou a qualidade de vida dos estudantes e familiares, além de contribuir para que pudessem assumir cargos de trabalho com melhor remuneração. Outra característica de destaque nas conclusões do autor é que os bacharelados estão muito melhores posicionados no que refere-se a condição social e postos de trabalho em relação aos

alunos dos cursos de tecnólogo e licenciatura. Nesse sentido, deixa-se dois questionamentos para futuras reflexões: Quem são os ingressantes aos cursos de licenciatura na atualidade? Qual o perfil do estudante que opta em realizar um curso superior de curta duração e o por quê da escolha do curso?

Costa (2012) ao investigar a inserção do egresso ProUni no mercado de trabalho realizou um estudo de cunho qualitativo por meio de questionários *online* no qual teve cento e quarenta e seis respondentes na primeira aplicação, trinta e três na segunda aplicação e seis sujeitos ao realizar entrevistas estes bolsistas. Identificou que 75% dos respondentes egressos da graduação eram mulheres e, a partir da emergência deste dado, reflete acerca do papel da mulher na sociedade atual brasileira. Quanto a conclusão, teve-se com resultados um maior de número de conclusões (64,4%) em 2011 comparando-se com as de 2010 (35,6%). Nesse sentido, pode-se pensar que a maior oferta de bolsas de estudos a cada ano que passou possibilitou um maior número de ingressantes e que refletiu nas conclusões dos sujeitos analisados.

Seguindo nesta perspectiva, Costa (2012) ainda reflete que muitas vezes, a busca pela formação superior reflete-se a partir da cultura na qual o sujeito vivenciou, ou seja, busca aproximar-se nas profissões mais relacionadas com a sua história de vida, como por exemplo, pessoas de origem mais humilde, buscarem profissões de baixo prestígio social ou de “fácil” acessibilidade no Ensino Superior. Quanto ao aspecto do trabalho, a autora analisa que a grande maioria dos sujeitos estão trabalhando (85%), sendo com a atividade formal (carteira assinada) de maior proporção em relação às demais opções (64,4%). Um ponto que chama a atenção que apenas 0,7% dos estudantes estão exercendo a atividade docente enquanto professores, o que nos remete àquele questionamento realizado anteriormente sobre a profissão professor.

Costa (2012) obteve como resultados finais da investigação que a grande maioria dos egressos está obtendo ganhos financeiros na faixa mensal de 1 a 2 salários mínimos (33,9%) seguido de 2 a 3 salários mínimos (27,1%) após a conclusão do curso superior. Além disso, cerca de 34,9% dos sujeitos afirmam que o ProUni aumentou a renda *per capita* em 40% após a conclusão da graduação. Por fim, pode-se concluir a ação afirmativa investigada contribuiu para a melhoria da condição socioeconômica dos bolsistas, assim como para a realização de um sonho.

Desta forma, partimos para as considerações finais deste estudo após a realização do exame de estado da arte das teses e dissertações produzidas no ano de 2012.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A preocupação sobre o ingresso do estudante no Ensino Superior é pertinente, uma vez que há altos índices de evasão nesse nível de ensino. No entanto, as políticas afirmativas e de financiamento estão fazendo com que cada vez mais pessoas consigam ingressar no Ensino Superior, visto a concessão de bolsas de estudos parciais e integrais.

Nesse sentido, baseado nas análises, pode-se perceber as dificuldades e angústias enfrentadas para a realização do curso é algo relevante, bem como a utilização das tecnologias que, acabou sendo um obstáculo às estudantes. Não obstante, percebe-se, também, o quão profícuo impulsionamento e inserção de egressos para mercado de trabalho que as ações afirmativas puderam proporcionar.

Nesta direção, pode-se concluir que está havendo uma maior difusão do programa pelo país e adesão dos estudantes para ingressarem em um curso superior via ProUni.

Um ponto a reiterar é a maior dedicação dos estudantes bolsistas durante a realização do curso superior. Muitas vezes, o sucesso acadêmico acaba por ter que cumprir uma medida regulatória imposta pelo Programa: o bom desempenho acadêmico. Isso faz com que o beneficiado possa manter o benefício ou não dependendo do resultado ao final de cada semestre, podendo, dependendo da análise do setor responsável, a concessão de apenas uma nova oportunidade para a continuação da bolsa.

Nesta perspectiva pode-se perceber que este pré-requisito faz com que o aluno ProUni seja mais comprometido com a sua aprendizagem, fazendo com que os mesmos busquem as estratégias necessárias para continuarem no Ensino Superior via ação afirmativa.

Outro ponto importante a destacar neste estudo é o ponto comum no que tangenciou o mercado de trabalho e a inserção dos bolsistas enquanto egressos neste contexto. Foi evidenciado pelas pesquisas que muitos estudantes melhoraram sua qualidade de vida e condição social e da sua família por meio da realização de um curso superior via bolsa de estudos. A conclusão do curso e a inserção em um posto de trabalho de acordo com a formação adquirida pode fazer com que o egresso se sentisse satisfeito com a escolha da profissão e poder associar os conhecimentos adquiridos na prática do labor. Além disso, melhores salários foram proporcionados aos estudantes, além da expectativa da realização de formação continuada para o aperfeiçoamento profissional na área escolhida.

Cabe ressaltar que o ProUni não focaliza na permanência do estudantes no Ensino Superior, mas sim o acesso dele a este nível de ensino. Todavia, ressalta-se que, também cabe ao aluno buscar os meios para que isso aconteça, ou seja, ele possa protagonista do seu fazer discente ao longo curso, buscando alternativas para a sua manutenção e permanência do Ensino

Superior. Lembra-se que os alunos não ProUni provém a permanência via pagamento das mensalidades e trabalho, além de outras estratégias por eles desenvolvidas, assim cabe o bolsista ProUni também buscar algumas para o seu desenvolvimento, tais como a participação de atividades extracurriculares dentro e fora da instituição, realização de estágios remunerados, etc.

Por fim, destaca-se que a ação afirmativa ProUni está possibilitando o maior acesso dos grupos minoritários no Ensino Superior, além da sua função social com o país, pois está proporcionando melhor desenvolvimento acadêmico das comunidades e desta forma, pressupõe-se um avanço cultural, social e tecnológico do país em que vivemos. Não afirmamos que o ProUni é a melhor alternativa para a realização de um curso superior, todavia, até o momento tem se mostrado a ação afirmativa mais eficaz até então desenvolvida em nosso país e com os resultados mais positivos. O Programa necessita sim de melhorias, assim como qualquer política de desenvolvimento social, porém pode ser percebido o avanço dado desde a sua implementação, em 2005, na realidade nacional e os impactos sociais positivos gerados por ele

Esperamos que este trabalho possa contribuir para futuras pesquisas relacionadas com a temática, além de desenvolver múltiplos olhares acerca desta ação afirmativa, fazendo com que seja proporcionado maiores estudos, não só para os que estão fazendo o usufruto da bolsa, mas os que dela já fizeram, ou seja, o egresso e qual a sua real situação após a passagem pelo Programa. Focalizando-se no egresso será possível perceber os impactos para o Ensino Superior, comunidade, bem como na trajetória pessoal e profissional do bolsista.

## Referências

ALMEIDA, W. M. *Ampliação do acesso ao ensino superior privado lucrativo brasileiro: um estudo sociológico*

*com bolsistas do Prouni na cidade de São Paulo.* 294 f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

BORGES, F. C. E. *Financiamento público e ampliação do acesso ao Ensino Superior no Brasil: Repercussão em instituições particulares de ensino.* 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Cidade De São Paulo, São Paulo, 2012.

BRASIL. [Lei no 11.096, de 13 de janeiro de 2005](#). Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, 2005. Presidência da República. Brasília, DF: *Diário Oficial da União*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/LEI/L11096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/LEI/L11096.htm)> Acesso em: 22 de ago 2013.

CARVALHO, A. G. C. *Acesso à Educação Superior: inclusão/ exclusão na Educação através da bolsa de estudo PROUNI- Programa Universidade para Todos.* 58 f. Dissertação (Mestrado em Reabilitação e Inclusão) , CentroUniversitário Metodista IPA, Porto Alegre, 2012.

CASTILHO, A. M. C. *Caracterização das condições de acessibilidade previstas para o acadêmico com necessidades educacionais especiais nas Instituições Públicas de Ensino Superior do Estado do Paraná.* 112 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

COLLEONI, C. A Educação Superior No Contexto Do Prouni. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste do Paraná, Cascavel, 2012.

COSTA, F. S. *O ProUni e seus egressos: uma articulação entre educação, trabalho e juventude.* 201 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

COSTA, R. A. *Um Estudo das Políticas Públicas de acesso e Permanência de Indígenas no ensino Superior em Rondônia: O Caso da Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Federal de Rondônia em*

- Jí- Paraná. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2012.
- FEITOZA, F. D. C. *Avaliação do Programa Universidade para todos - PROUNI no curso de direito da Faculdade Paraíso em Juazeiro do Norte*. 90 f. Dissertação (Mestrado em Economia) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.
- FERREIRA, N. T. *Programa Universidade para Todos: uma avaliação sobre efetividade da política pública*. 112 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012.
- GASPAR, D. C. *O acesso ao ensino superior: um estudo sobre o Prouni*. 111 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia e Direito) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2012.
- GIACON, B. D. M. *Prouni: influências sobre a inclusão social dos seus egressos*. 82 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.
- HOFFMANN, M. I. C. *Acesso ao ensino superior: análise da contribuição do Prouni e do Fies para estudantes de uma IES em Belo Horizonte – MG*. 114 f. Dissertação (Mestrado em Economia de Empresas) - Faculdade De Estudos Administrativos De Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.
- INEP. *Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação 2011*. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse> Acesso em 06 de mar. de 2013.
- KÖCHE, José Carlos. *Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa*. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- KOEHLER, R. O. L. *O programa universidade para todos como política pública para realizar o direito da personalidade à educação*. 130 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Centro Universitário De Maringá, Maringá, 2012.
- MEC. *Revista do ProUni*. Ed. 1 de 2008. Disponível em: [http://ProUniportal.mec.gov.br/images/arquivos/pdf/Revista\\_ProUni/Revista\\_ProUni.pdf](http://ProUniportal.mec.gov.br/images/arquivos/pdf/Revista_ProUni/Revista_ProUni.pdf) Acesso em 22 de ago de 2013.
- MEC/INEP/DEED. *Censo da Educação Superior 2010: resumo técnico*. Brasília – Distrito Federal, 2011.
- NONATO, B. F. *Os sentidos da experiência universitária para jovens bolsistas do Prouni*. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.
- OLIVEIRA, C. P. M. *Programa Universidade para Todos: A percepção dos estudantes de uma Universidade Privada de São Paulo*. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Cidade De São Paulo, São Paulo, 2012.
- OLIVEIRA, J. G. *Educação Superior: Um Meio De Efetivar O Acesso À Justiça*. 136 f. Tese (Doutorado em Direito) - Faculdade Autônoma De Direito, São Paulo, 2012.
- PINHEIRO DE SÁ, L. *Educação Superior No Brasil: Uma Análise Dos Determinantes De Desempenho Dos Cursos Superiores De Administração No Exame Nacional De Desempenho Dos Estudantes - Enade No Ano De 2009*. 107 f. Dissertação (Mestrado em Economia e Gestão Profissional) – Universidade Cândido Mendes, Belo Horizonte, 2012.
- ROCHA, T. C. C. *Políticas Públicas Para O Ensino Superior: Estudo Sobre A Inclusão E O Desempenho Acadêmico Dos Bolsistas Do Prouni Em Uma IES Privada De Minas Gerais*. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica De Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.
- ROSSATO, Ermelio. *A expansão do Ensino Superior no Brasil: do domínio público à privatização*. Passo Fundo: universidade de Passo Fundo, 2006.
- SISPROUNI. *Bolsas ofertadas por processo seletivo de 29/04/2013 Bolsas ProUni 2005-1º/2013*. Disponível em: [http://ProUniportal.mec.gov.br/images/arquivos/pdf/Representacoes\\_graficas/bolsas](http://ProUniportal.mec.gov.br/images/arquivos/pdf/Representacoes_graficas/bolsas)

[ofertadas por processo seletivo total.pdf](#)

Acesso em: 22 de ago de 2013.

TEIXEIRA, Anísio. Uma perspectiva da educação superior no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 111, n. 50, jul./set. 1968. p. 21-82.

VIANA, M. J. C. *A Política De Assistência Estudantil E A Contrarreforma Universitária: Estudo Sobre O Programa De Moradia Universitária Na Universidade Federal Do Ceará – UFC*. 211 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

## **ATENCIÓN A LAS DESIGUALDADES, MÁS ALLÁ DE LAS EDUCATIVAS: PROGRAMA NACIONAL DE BECAS (PRONABES)**

**Línea 3.** Políticas nacionales y gestión institucional para reducir el abandono.

Carolina Hernández Rodríguez

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior - México

[carolina\\_hr13@hotmail.com](mailto:carolina_hr13@hotmail.com)

**Resumen.** La desigualdad social es una problemática multifactorial de amplio estudio en la sociología y uno de los grandes temas a atender por los distintos niveles de gobierno. Muchos de los grandes debates internacionales se enfocan en las distintas medidas a tomar para enfrentar las distintas desigualdades, como las regionales, de género, económicas, educativas, que derivan en distintas dificultades para que los individuos ejerzan a plenitud sus derechos como individuos y ciudadanos. Estudiada desde la sociología de la educación, la desigualdad, considera la dificultad que se da en las sociedades modernas al atribuir a la educación formal distintas funciones sociales, como el desarrollo económico de los países y la posibilidad de movilidad social, esto desde una posición donde el individuo es elemento medular, tanto en las dificultades que origina la desigualdad, como en las medidas que se realizan para contrarrestar dicha condición. La desigualdad económica es un factor de importancia en relación con la educación, pues en gran medida el éxito de las trayectorias académicas está condicionado a las posibilidades económicas de los alumnos y sus familias. Bajo esta idea es necesario considerar también la construcción de una noción o imaginario de que a través de la educación superior los individuos pueden modificar su posición en la escala social y que a nivel macro es el medio para lograr desarrollo económico. Sin embargo esta carga de valores y funciones es relativa, pues bien, si el papel de la educación en las sociedades modernas es mucho mayor que en épocas anteriores esto no reduce el margen de acción y la posibilidad de cambio que tiene esta institución. Es propósito de este ensayo analizar al Programa Nacional de Becas como un mecanismo estatal de atención a la desigualdad económica en el ámbito de la educación. Es decir, no como problemáticas aisladas sino como efectos de la dinámica social y que por lo tanto requiere de una respuesta formal del Estado. Es posible apreciar que las políticas públicas no sólo responden a problemáticas que se consideran de importancia o pertinencia, sino que responden también a las relaciones de poder en torno a la problemática, es decir, aquellos que demandan su atención, como de los grupos o sectores que toman las decisiones en torno a ellas.

**Descriptor o Palabras Clave:** Programa Nacional de Becas (PRONABES), Políticas públicas, Desigualdad.



## 1 Instrucciones

La desigualdad social es una problemática multifactorial de amplio estudio en la sociología y uno de los grandes temas a atender por los distintos niveles de gobierno. Muchos de los grandes debates internacionales se enfocan en las distintas medidas a tomar para enfrentar las distintas desigualdades, como las regionales, de género, económicas, educativas, que derivan en distintas dificultades para que los individuos ejerzan a plenitud sus derechos como individuos y ciudadanos. Desde la sociología de la educación se pretende hacer una revisión analítica en torno a la desigualdad social y la relación de esta con la educación. Pues, al ser esta una ciencia moderna nace a la par de la nueva organización social, político y económica que da lugar a un sistema de estratificación *sui generis*, pues tiene la característica de permitir a los miembros de un estrato la posibilidad de movilidad ascendente o descendente, de acuerdo a una lógica meritocrática que da lógica al sistema de organización social moderno basado en el modelo capitalista de producción.

En principio es necesario reconocer el momento histórico a analizar, pues, si bien la desigualdad social siempre ha existido es a partir de la formación de las sociedades modernas que se agudiza, tomando formas peculiares y que entrando en relación con nuevos elementos como la ciudadanía. La desigualdad social en las sociedades modernas se caracteriza por brindar la posibilidad de movilidad, elemento que en sociedades y formas de desigualdad previas no sucedía como una condición característica sino como excepción a la regla. La lógica meritocrática justificada en una supuesta escases de recursos, puestos y beneficios introduce en los sujetos valores y pautas de comportamiento relacionadas con la competencia, el ideal del esfuerzo-recompensa que permiten a la sociedad mantener un equilibrio entre los recursos escasos y un gran número de miembros.

Muñoz Izquierdo realiza un estudio que refiere a la desigualdad de oportunidades educativas y a las distintas perspectivas de análisis que han abordado dicha problemática. (*¿Cómo puede la educación contribuir a la movilidad social?*) Su interrogante radica en la calidad de la educación y la relación de esta con la desigualdad social. “Déficit educativo es el resultado de un proceso en el que intervienen diversos factores, como la exclusión del sistema educacional, el aprovechamiento escolar inferior al mínimo necesario, la extra edad y el abandono prematuro de los estudios emprendidos.” (Muñoz, 2009: 34)

A partir de análisis de Muñoz se consideran los diversos enfoques que dan forma a las políticas públicas que pretenden dar atención a la calidad educativa como problemática relacionada con la desigualdad social, y contexto para la formación del PRONABES en 2001, como un programa de atención a la desigualdad educativa en los estudiantes del nivel superior a través del otorgamiento de becas mensuales condicionadas a la regularidad y buen aprovechamiento escolar.

El Programa Nacional de Becas para la Educación Superior es creado por la SEP con la intención de apoyar a jóvenes de escasos recursos para que realicen sus estudios superiores en sus distintas modalidades de Técnico Superior Universitario, Profesional Asociado y Licenciatura, en las instituciones de educación superior públicas de carácter federal.

Es posible que en las sociedades modernas donde la educación juega un papel importante en la dinámica del mérito un programa como este se presente como un mecanismo de refuerzo del ideal de estímulo y recompensa que beneficia a aquellos estudiantes que han logrado tener una trayectoria lineal y con buen logro académico, por lo cual actúa como la profecía que se cumple a sí misma dejando de lado a los estudiantes que han tenido mayores problemáticas para realizar sus

estudios. Contrario a lo que consideran las reglas de operación del programa:

“Que es urgente romper con el círculo de pobreza-subeducación-desempleo-pobreza, que afecta a diversos sectores de la población mexicana y sustituirlo por el círculo dignificante de educación-empleo-bienestar-progreso social-educación.” (SEP, 2002: 1)

El sistema valorativo de las sociedades modernas considera el mérito como un mecanismo que regula los bienes escasos para otorgarlos a aquellos individuos que han logrado esforzarse a partir de una plataforma “igual” a manera de reconocimiento. “Los individuos se caracterizan por espacios de decisión diferentes de acuerdo a la posición que ocupan en el sistema de estratificación social.” (Boudon, 1971: 299) Con lo cual se diluye la noción de igualdad, que no puede encontrarse en el sistema educativo ni fuera de este mientras exista un sistema de clases.

En términos discusivo el PRONABES propone una atención a la desigualdad social a partir del reconocimiento y recompensa a los estudiantes menos favorecidos en el sistema educativo, con lo cual no se da una verdadera atención a la problemática de desigualdad, sino que se da atención a uno de sus efectos a partir del condicionamiento del esfuerzo a los individuos que por su posición en el sistema social son aquellos con mayores dificultades para mantenerse en el sistema educativo. Esto se puede apreciar en los objetivos que dicta el programa.

### 3. Objetivos

#### 3.1. Objetivos Generales

1) Propiciar que estudiantes en situación económica adversa, pero con deseos de superación puedan continuar su formación académica en el nivel de educación superior.

2) Lograr la equidad educativa mediante la ampliación de oportunidades de acceso y permanencia en programas educativos de reconocida calidad ofrecidos por las

instituciones públicas de educación superior del país;

#### 3.2. Objetivos Específicos

1) Reducir la deserción escolar y propiciar la terminación oportuna de los estudios mediante el otorgamiento de apoyos que fomenten una mayor retención de los estudiantes en los programas educativos;

2) Impulsar la formación de profesionales en áreas del conocimiento que requiera el desarrollo estatal, regional y nacional en programas de reconocida calidad, y

3) Disminuir la brecha entre las entidades federativas en los niveles de absorción y en la cobertura de atención del nivel de licenciatura.

(SEP, 2002: 3)

Podemos identificar tres aristas interpretativas del programa: la primera se vincula con el ideal moderno del esfuerzo individual que consiste en generar una plataforma igualitaria en la educación superior, a pesar de que las condiciones previas a este nivel no correspondan a dicho ideal; la segunda arista consiste en que debido a la naturaleza del programa requiere la focalización y objetivación de la población a atender, dado la escasez de recursos, por lo que es necesario implementar mecanismos de selección que se vinculan en este caso, con el mérito y el logro académico.

Los mecanismos de selección son:

- a) Promedio mínimo de 8
- b) Ingreso de tres o cuatro salarios mínimos según zona geográfica
- c) No contar con una licenciatura previa

De estos tres mecanismos se puede inferir que a pesar de la intención compensatoria de dicho programa estos mecanismos pueden limitar el acceso a ese apoyo a cierta población, que a pesar de las condiciones socioeconómicas desfavorables logra llevar una trayectoria “ideal”.

Por último, la tercera arista se refiere a la presentación pública de resultados por parte del programa, ya que de ello depende la permanencia del mismo. Justificando así que a pesar de que no cumple a plenitud con sus objetivos ideales, se mantenga como una vía de logro educativo.

A pesar de las contradicciones de la ejecución de este programa es una forma de mostrar que el Estado tiene intención de integrar a todos esos jóvenes, sin embargo cae en la dinámica de recompensar a aquellos que ya han demostrado sus posibilidades de esfuerzo a pesar de sus condiciones socioeconómicas desfavorables, esto debido a las supuestas dificultades del Estado para brindar recursos escasos, pero también con la lógica de rendición de cuentas, bajo la cual es fundamental presentar “buenos” resultados.

La desigualdad social genera desigualdad en las oportunidades educativas, por lo cual la resolución de las desigualdades no está en manos de uno de los ámbitos en que afecta, en este caso el educativo. “Para evitar dicho déficit es necesario implementar diversos programas en los que pongan en juego prácticamente todos los recursos que el Estado tiene a su alcance” (Muñoz, 2009: 46)

La desigualdad económica es un factor de gran importancia en relación a la educación, pues en gran medida el éxito de las trayectorias académicas está condicionado a las posibilidades económicas de los alumnos y sus familias.

En las sociedades modernas la educación se constituyó como una pieza clave para la estratificación social, considerando a esta última como la referencia sociológica a las diferencias en términos de posiciones en diversos estratos de los miembros de un grupo social. A diferencia de otros momentos históricos, actualmente los individuos no están destinados a vivir en el mismo estrato social en el que nacieron sino que cabe

la posibilidad de cambiar de una posición a otra. (Miller, 2009: 48)

La educación no funciona de manera aislada, sino que responde al contexto histórico, político y económico, por lo que, tanto las decisiones que sobre ella se tomen, como los resultados que esta brinde están en estrecha relación con el contexto y los distintos grupos de interés que intervengan. “La cobertura y la equidad de la educación superior deben ser vistos a nivel sistémico” (Galaz, 2006: 2) Es decir, no como problemáticas aisladas sino como efectos de la dinámica social y que por lo tanto requiere de una respuesta formal del Estado.

Es así como una problemática de desigualdad es vista desde el ámbito educativo y las dificultades que producen desigualdades económicas, y regionales en el desempeño de estudiantes de educación superior en este país y cómo por medio de programas de carácter compensatorio, es decir, que intentan retribuir de manera parcial las carencias que ciertas poblaciones han padecido en este rubro, se da atención a la demanda de equidad en la educación.

La beca puede definirse como el apoyo económico en efectivo que se otorga de manera permanente y suficiente a aquellos alumnos de bajos recursos cuya situación económica les dificulta solicitar su ingreso a los estudios o permanecer en ellos. Las becas son, pues, uno de los principales mecanismos compensatorios de las desigualdades sociales. (González, 2007: 7)

En el contexto internacional podemos reconocer la atribución de distintas funciones sociales a la educación a partir de discursos internacionales avalados por organismos como la UNESCO, esto a partir del análisis de la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción, resultado de Conferencia mundial sobre la educación superior UNESCO, París 5-9 de

octubre de 1998. Donde se considera que la sociedad moderna contemporánea tiene como características elementos altamente contradictorios, como la posibilidad de movilidad social a partir de la educación y a su vez la diversidad y sobretodo desigual distribución de los bienes que produce desigualdades económicas y sociales.

Sin embargo a pesar de las contradicciones intrínsecas del propio modelo de organización política y económica contemporáneo es posible distinguir un ideal de educación como motor fundamental de cambios profundos dentro de la sociedad, esto se puede apreciar en el siguiente fragmento:

...toma de conciencia de la importancia fundamental que este tipo de educación reviste para el desarrollo sociocultural y económico y para la construcción del futuro, de cara al cual las nuevas generaciones deberán estar preparadas con nuevas competencias y nuevos conocimientos e ideales.(UNESCO: 2000: 253)

El discurso internacional apunta a considerar la educación como la panacea que genere desarrollo económico, que brinde a los individuos habilidades y capacidades que les permitan desarrollarse lograr movilidad y que en términos del conjunto genere nuevas formas de convivencia y relación entre los sujetos y su entorno. Sin embargo esta posición discursiva dista mucho de las verdaderas condiciones en que se lleva a cabo la educación superior en las distintas sociedades.

El nacimiento de PRONABES tiene como telón de fondo en el contexto nacional la transición política, suceso que abre la posibilidad de cambios tanto de forma como de fondo no sólo en el sistema educativo. El PRONABES surge del reconocimiento de que la expansión

del subsistema de educación superior no es una solución completa a la problemática de la desigualdad.

Es necesario ubicar el proceso de expansión de los setentas como la primera política de atención a la demanda de igualdad en la educación superior, así ampliando la cantidad de lugares disponibles se logró dar un paso hacia adelante en la búsqueda de reducir las desigualdades.

...la expansión no logró terminar con el tema de la desigualdad educativa, porque sólo amplió los lugares para acceder al primer curso de alguna IES –sin considerar el problema asociado de la equidad (es decir, de las condiciones para mantenerse en las IES) (Miller, 2009: 34)

La década siguiente se caracteriza por una serie de modificaciones en la lógica académica de los profesores, pues criterios como la evaluación, el mérito y el desempeño toman mayor relevancia por medio de políticas evaluativas y de incentivos para los profesores, en búsqueda de una mayor calidad de la educación superior. Esta nueva lógica “transita de los sistemas nacionales con planeación centralizada hacia la autorregulación e introducción de mecanismos para la rendición de cuentas” (Del Castillo en Miller, 2009:24) permea también en los mecanismos evaluativos de los alumnos, en el caso de PRONABES se establece un proceso de selección en el cual el alumno solicitante debe de cumplir con un promedio mínimo y una trayectoria continua.

En el caso de las políticas evaluativas que nacen dentro de una nueva lógica política y económica, con un rol evaluador por parte del Estado y formas de racionalidad propias del modelo neoliberal, se reconoce el efecto no deseado de esta política, al pasar a segundo plano la calidad de la educación y la relación maestro-alumno para centrarse en mecanismos de evaluación e incentivos.

Considerar pertinente la creación de un programa que respondiendo a las lógicas económicas propias del modo de producción capitalista, considera que la posibilidad de generar calidad en la educación y de que los estudiantes del nivel superior logren desempeños elevados está en los individuos.

Es posible apreciar así que la política de PRONABES no solo surge como una respuesta a la problemática de desigualdad en la educación superior, a pesar de que estas desigualdades se generan fuera del sistema educativo, sin embargo, por la incidencia que tienen en este y por la carga valorativa que tiene la educación como el motor que posibilita el cambio y la movilidad social, se considera como el campo adecuado para llevar a cabo medidas compensatorias. Sin duda la forma en cómo se realiza dicha política es también motivo de consideración pues la posibilidad de brindar becas mensuales que no tienen un condicionamiento específico en relación a su gasto es propio de la lógica económica individualista de las sociedades modernas contemporáneas.

Las becas de este Programa tienen como propósito lograr que estudiantes en situación económica adversa y deseos de superación -ganar de estudiar- puedan continuar su proyecto educativo en el nivel superior en instituciones públicas en programas de licenciatura o de técnico superior universitario. (SEP-PRONABES, 2009)

La desigualdad por un lado ha sido tema de agenda del gobierno pues es una situación social intrínseca del orden político y económico en el que vivimos, las estrategias de acción se han llevado a cabo desde diversos ámbitos, el político, económico, de salud y en este caso el educativo. De esta misma forma la calidad de la educación, como un tema central del sistema educativo

mexicano ha estado constante en la toma de decisiones de aquellos que hacen política en este campo específico, además del gobierno federal que juega un papel importante.

Así el carácter redistributivo de una política remite a las acciones previas que han dado una lógica de acción y distribución de los bienes colectivos que el Estado administra y que por lo tanto reconoce la omisión o marginación de grupos específicos que en las primeras políticas no fueron considerados, o los mecanismos no lograron dar resultados satisfactorios.

El PRONABES ha promovido en las entidades federativas con mayor porcentaje de población indígena, el acceso y la permanencia de estudiantes de ese origen en las instituciones públicas de educación superior. (Reglas de Operación PRONABES, 2009)

La finalidad de PRONABES es atender las problemáticas que a pesar de ya haber sido tratadas o atendidas mediante otras políticas continúan en la actualidad como temas de pertinencia en la agenda del gobierno.

El Programa Nacional de Becas para la Educación Superior fue creado con la intención de apoyar a jóvenes de escasos recursos para que realicen sus estudios superiores en sus distintas modalidades de Técnico Superior Universitario, Profesional Asociado y Licenciatura, en las instituciones de educación superior públicas de carácter federal. Tiene presencia en todas las entidades del país y considera:

Los requisitos para poder solicitar una beca del PRONABES son:

- a. Ser mexicano
- b. Haber sido aceptado o ser alumno de una institución pública de educación superior

- c. Que el ingreso familiar no supere tres salarios mínimos
- d. No tener beneficio equivalente sea en dinero o en especie
- e. No tener una licenciatura previa
- f. No se requiere promedio mínimo para los alumnos de nuevo ingreso, sin embargo los que se encuentren ya inscritos a partir del segundo año deberán tener un promedio mínimo de ocho y no deber asignaturas de ciclos anteriores
- g. Ser alumno regular

Es importante señalar que para conservar la beca del PRONABES es necesario ser un alumno regular, esto es, que concluir los ciclos escolares completos sin adeudar asignaturas. (SEP-PRONABES, 2009)

Con el programa de becas se busca incrementar las posibilidades de acceso, permanencia y terminación de estudios universitarios a estudiantes en situación socio económica adversa. Eso significa que sus familias reciben un ingreso igual o inferior a tres salarios mínimos. Los alumnos que se benefician de este apoyo para la manutención deben comprobar esa condición.

La Tabla 1 integra los montos a otorgar por parte del programa para aquellos estudiantes que cumplen con los requisitos presentes en las convocatorias.

**Tabla 1:**

**Monto asignado de acuerdo al año de estudio**

<b>1er. Año del plan de estudios:</b>	\$750.00 pesos
<b>2do. Año del plan de estudios:</b>	\$830.00 pesos
<b>3er. Año del plan de estudios:</b>	\$920.00 pesos

**4to. Año del plan de estudios:** \$1,000.00 pesos

**5to. Año del plan de estudios:** \$1,000.00 pesos (para programas con esta duración)

Fuente: Elaboración propia a partir de Reglas Operacionales PRONABES 2009

Es de resaltar que la lógica del incentivo radica en el aumento gradual de apoyo económico de acuerdo a la permanencia del estudiante a lo largo de su carrera, es decir, que tenga una trayectoria regular y continua de acuerdo a la duración del plan de estudios al cual esté inscrito.

**Tabla 2:**

**Localización de la Población Atendida**



Fuente: Informe de Evaluación Especifica CONEVAL, 2012.

Las reglas de operación referidas indican que para la distribución de recursos disponibles en un ciclo, la SEP utilizará criterios de equidad y que considerará el número de estudiantes en cada entidad federativa que se encuentren realizando estudios en el último año de bachillerato, el promedio de ingreso per cápita en cada entidad federativa, el grado de marginalidad del estado correspondiente y la cantidad de solicitudes de beca recibidas en el ciclo escolar anterior que quedaron sin ser atendidas por falta de recursos. (González, 2006:

283) Sin embargo en la Tabla 2 resalta la gran concentración de municipios de la zona centro de la república, aun cuando no son los de mayor pobreza y desigualdad.

La siguiente tabla (Tabla 3) nos presenta los porcentajes de atención de acuerdo a la población potencial, entendiendo está como los estudiantes de educación superior, mientras que la población objetivo considera aquellos estudiantes que se encuentran dentro de los rangos de ingreso, edad, entidad, promedio que establece el Programa.

Tabla 3

Año	Población Potencial	Población Objetivo	Población Atendida
2008	ND	ND	267,385
2009	ND	ND	267,385
2010	720,633	306,692	302,671
2011	ND	465,295	309,075
2012	554,973	512,232	318,655

Fuente: Informe de Evaluación Especifica CONEVAL, 2012.

Queda visible una gran diferencia entre todos aquellos estudiantes de educación superior y los que el Programa considera para su atención como un mecanismo paliativo de las desigualdades sociales, económicas y educativas. Podemos considerar que esta cobertura casi total de la población objetivo es resultado también del seguimiento que hace PRONABES de otros programas de atención a la desigualdad.

El Programa ha puesto especial atención en cubrir a aquellos alumnos que eran beneficiados con becas por el Instituto Nacional Indigenista y a los jóvenes de familias inscritas en el Programa Oportunidades, lo que les ha permitido ampliar su cobertura. (González, 2006: 281)

### 3 Conclusiones

De esta forma es posible identificar rasgos del ideal meritocrático de la sociedad moderna, con lo cual el programa se presenta como una alternativa a la desigualdad. Esta perspectiva de la problemática de la desigualdad y su posible atención desde el ámbito educativo refleja el valor y la expectativa generada en torno a la educación como la panacea de las problemáticas de la sociedad moderna, sin embargo la desigualdad es una característica fundamental de esta forma de organización, con lo cual las demandas de igualdad y las posibles repuestas nunca darán resultados enteramente satisfactorios, a menos de que se transite a otra lógica de organización social más equitativa.

En términos de análisis político es necesario considerar la pertinencia de programas con una lógica de méritos, pero además con el propósito inicial de cumplir con indicadores, donde principalmente se trata de hacer medibles los impactos o beneficios obtenidos mediante los recursos ejercidos, dejando de lado las posibilidades que ofrece dar atención personalizada a estudiantes que así lo requieren, así como brinda un verdadero apoyo económico para aquellos que sí se encuentran en la disyuntiva diaria de asistir o no a la escuela debido a su situación económica.

### Agradecimientos

Quiero agradecer el apoyo para la elaboración de este trabajo a la Dra. Dinorah Miller Flores quien con su tesis de doctorado inspiró muchas de las ideas aquí presentadas.

### Referencias

CONEVAL Informe de la Evaluación Especifica de Desempeño 2010-2011. Programa Nacional de Becas y Financiamiento (PRONABES) Subsecretaría de Educación Superior.

Boudon Raymond (1971) “Crítica al empirismo” en La crisis de la sociología” Barcelona. Laila.

Galaz, Jesús Fontes y Juan José Sevilla García. *La estructura del sistema de educación superior como factor de acceso y equidad. En Revista de Educación Superior.* Octubre-diciembre año/vol. XXXV (4) núm. 140. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. Distrito Federal México. Pp. 103-113

González, José Mercado. *El programa nacional de becas para estudios superiores (PRONABES) Un enfoque de relaciones intergubernamentales.* En **Espacios Públicos.** Febrero año/vol. 9 núm. 017 Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca México pp.- 275-291

Miller Flores, Dinorah (2009) “La equidad en la universidad. El Programa Nacional de Becas (PRONABES) y la condición de juventud de los estudiantes. Una mirada desde la UAM” México. ANUIES

Muñoz Izquierdo Carlos: (2009) Investigaciones acerca de la etiología del déficit educativo y sus implicaciones para la orientación de las políticas públicas, En ¿Cómo puede la educación contribuir a la movilidad social? Ed. UIA.

SEP Reglas de Operación del programa nacional de becas y financiamiento.

(PRONABES) 2009

UNESCO Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI; visión y acción. 2000

Páginas de internet:

<http://ses2.sep.gob.mx/pronabes/reglas/reglas0203.htm>  
[#Indice](#) (consultada 5 agosto 2013)



## **TÍTULO DEL TRABAJO: UNA ESTRUCTURA PARA FAVORECER LA INSERCIÓN, UNA EXPERIENCIA EN LA UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE CHILE**

Línea Temática: Prácticas para reducir el abandono: acceso a la educación superior, integración a las instituciones e intervenciones curriculares.

ARRIETA, Manuel

GARRIDO, Sergio

VALLEJOS, María Loretto

Universidad de Santiago de Chile - CHILE

e-mail: luis.garrido@usach.cl

**Resumen.** En el año 2008, en la Universidad de Santiago de Chile, se realizó un cambio de estructura orgánica, que, fundamentalmente buscaba facilitar la integración y la pertenencia de los estudiantes en la universidad, por tal motivo se crea, dentro de la estructura, la Vicerrectoría de Gestión y Desarrollo Estudiantil, Vicerrectoría que tiene como misión fundamental, atender todas las necesidades de los estudiantes, exceptuando las situaciones de tipo académicas, que eran vista por la Vicerrectoría Académica. Es decir, la Vicerrectoría de Gestión y Desarrollo Estudiantil, debía encargarse de aquellos aspectos que muchas veces, la academia, no toma en cuenta, como ser, la formación del ser y del convivir de los futuros profesionales. Para esto, en la nueva Vicerrectoría, se crearon: a) Departamento de Apoyo al Estudiante, encargado de todo el sistema de entrega de Becas y Créditos, tanto de financiamiento externos, como internos, b) Departamento de Deportes, encargado de programar y dictar cursos de mallas, de deporte generalizado (cursos no evaluados) y la organización y entrenamiento de las distintas ramas deportivas que representan a la universidad, c) Departamento de Desarrollo de Talentos Artísticos, encargado de programar y dictar cursos de mallas, actividades generalizadas de arte y cultura (de libre asistencia) y organización de actividades de los distintos elencos artísticos y culturales que representan a la universidad, d) Centro de Salud, encargado de la salud Física y dental de los estudiantes y funcionarios y e) Departamento de Promoción de la Salud, este departamento está encargado de la salud psicológica de los estudiantes de la universidad, las autoridades de la universidad dieron un énfasis a este aspecto, y se decidió sacarlo del Centro de Salud, pues se estimó que la consulta psicológica, en general, no iba acompañada de una enfermedad, sino que de la necesidad de consultas y orientación, de cómo enfrentar el fracaso, orientación vocacional, etc. De acuerdo a la misión, en esta Vicerrectoría se encontraban todos los aspectos que contribuían a la formación de valores y principios, es decir, en lo que J. Delors denomina, la formación del ser y del Convivir, ya que la formación del aprender y el hacer lo hace, fundamentalmente, la especialidad. La Vicerrectoría de Gestión y Desarrollo Estudiantil y sus departamentos, acuñaron el concepto de Formación Integral, es decir, que los profesionales egresados de la universidad, no sólo debían tener claros los conceptos y los procedimientos, sino también ser buenos ciudadanos y respetar la diversidad y la naturaleza, y estos elementos los entregaba el deporte, las artes y la cultura, por lo tanto, debían integrarse nuevamente a las mallas curriculares, hecho que quedó establecido, posteriormente, en los procedimientos para el rediseño de las mallas curriculares y todo nuevo plan de estudios debe considerarlos.

**Descriptores o Palabras Clave:** Formación Integral, Orientación Vocacional, Ser, Convivir.

### **Objetivo del Trabajo:**

Mostrar como la Universidad de Santiago de Chile, se hace cargo del ser humano en su totalidad, satisfaciendo aspectos no académicos, como salud física, salud psicológica, uso del tiempo libre, recreación, estrategias de estudio, consejería académica, etc., y de esta forma facilita la permanencia, la integración y la convivencia universitaria, para mejorar aspectos que influyen en el bienestar del estudiante, en consecuencia, mejorar la retención de éste. Esta estrategia se realiza, creando en la estructura Orgánica de la universidad, una Vicerrectoría dedicada al bienestar estudiantil.

### **1 Antecedentes Generales**

La Universidad de Santiago de Chile, es una universidad pública, con una historia de más de 160 años, una población de cerca de 20.000 estudiantes, donde, aproximadamente, un 90% de ellos proviene de Colegios subvencionados y municipales y sólo el 10% proviene de colegios privados (pagados). Ofrece 64 carreras en las distintas áreas del conocimiento, con un ingreso anual de más de 3.500 estudiantes. Alrededor de un 70 % de los estudiantes, se ubican en los tres primeros quintiles, y el mismo porcentaje de estudiantes, representan la primera generación de sus familias que ingresan a la Universidad, estas dos últimas características, son constitutivas de un riesgo para la permanencia de los estudiantes en la universidad. Conscientes de esta situación, en el año 2008, hay un cambio de estructura en la universidad y se crea la Vicerrectoría de Gestión y Desarrollo Estudiantil, cuya función principal, era preocuparse de la integración, permanencia y fomento del sentido de pertenecía en los estudiantes, buscando satisfacer algunas necesidades fundamentales, tales como salud física, psicológica, administrar y entregar diversos beneficios, tales como, becas, ayudas eventuales y alimentación, deportes, cultura, actividades artísticas, etc., que facilitarían el ingreso y la

permanencia en la universidad, el único aspecto relativo al estudiante, que correspondía a otra Vicerrectoría, era el aspecto académico, que quedaba en el ámbito de la Vicerrectoría Académica. En consecuencia, esta nueva Vicerrectoría, debía encargarse, de aquellos aspectos que muchas veces, la academia no toma en cuenta o no visibiliza como es, la formación **del ser y del convivir** de los futuros profesionales y la Vicerrectoría Académica se preocuparía del ámbito cognitivo del futuro profesional, es decir, **del aprender y del hacer**.

### **2 Fundamento Teórico**

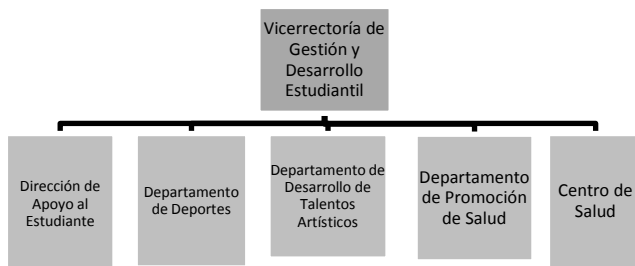
La creación y evolución del conocimiento se realiza en forma inconmensurable, el avance tecnológico no se alcanza a asimilar cuando aparecen nuevos adelantos, la globalización nos presenta nuevos desafíos frente a la identidad de cada uno de nuestros pueblos, el calentamiento terrestre nos hace reflexionar respecto de lo que hemos hecho con nuestro hábitat. Circunstancias todas, que nos llevan a concluir que las instituciones de Educación Superior están formando profesionales para un mundo incierto, que no sabemos cómo será, ya sea en cuanto a descubrimientos de nuevos conocimientos, como en avance de la tecnología. Lo que sí podemos asegurar es que ambos seguirán creciendo de manera abismante y avasalladora, lo que no nos debe desalentar; al contrario, debe ser tomado como un desafío en la formación de los futuros profesionales para que tengan una visión holística del conocimiento, que sean sensibles, versátiles y con una gran capacidad de liderar estos procesos en este mundo cambiante. En este escenario, sólo nos queda formar personas íntegras. Es decir, formar personas con la capacidad de adaptarse para aprender, desaprender y reaprender, lo que implica aprender a lo largo de toda la vida (**APRENDER A APRENDER**); además, deben desarrollar la capacidad para crear procedimientos que den solución a los diversos problemas que se van presentando

(APRENDER A HACER). Ambos están relacionados con el ámbito cognitivo, que cambia permanentemente, pero también será fundamental para su desarrollo, que el futuro profesional sea buen ciudadano, lo que significa (APRENDER A SER) y tendrá que respetar la diversidad, ser solidario, entre otros valores, tomando decisiones en las que se respete la Ecología. APRENDER A CONVIVIR. Estos dos últimos elementos están relacionados con la parte relacionada a los valores que debe tener un profesional, aspectos considerados permanentes.

### 3 Estructura de la Vicerrectoría de Gestión y Desarrollo Estudiantil

Esta nueva Vicerrectoría, estaba formada por:

Fig. 1 Vicerrectoría de gestión y Desarrollo Estudiantil.



a) Dirección de Apoyo al Estudiante, encargada de todo el sistema de entrega de Becas y Créditos, tanto de financiamiento externos, como internos, pero no sólo se preocupa de de la situación socioeconómica de los estudiantes, también colabora en la concreción de proyectos que se inician y crean por iniciativas e inspiración de los propios estudiantes; lo que tiene directa relación con el alto compromiso social de nuestra Institución y por ende de un profesional egresado de ella. Entre ellas las más frecuentes son tocatas, ferias artísticas y científicas, presentaciones teatrales o instancias de debate, que no solo benefician a los estudiantes, sino que a toda la comunidad universitaria, incluyendo a los barrios más cercanos.

Esta dirección también vela por un buen ingreso de los “cachorros” (estudiantes nuevos), preocupándose por que estas actividades sean de beneficio y orientación.

b) Departamento de Deportes, encargado de programar y dictar cursos de mallas, de deportes generalizado (cursos no evaluados) y la organización y entrenamiento de las distintas ramas deportivas que representan a la universidad.

Su principal objetivo es entregar a los estudiantes todos los valores que entrega la actividad física y el deporte, practicado de forma sistemática, programada e intencionada. Para lograr incorporar hábitos de vida saludable en los futuros profesionales que serán agentes que los repliquen tanto en ámbitos familiares como laborales de la sociedad en que vivan.

Este Departamento tiene tres áreas de desarrollo:

-Programa Docente, que aporta principalmente con Cursos Deportivos de Formación Integral, que enriquecen la formación de los estudiantes, fortaleciendo competencias como la constancia, el planteamiento y superación de metas personales, la autoestima e imagen corporal, el respeto por la diversidad, el trabajo en equipo, el compañerismo, el dominio y seguridad motriz y la valoración de la actividad física y la salud, como valores fundamentales en el crecimiento y desarrollo personal. Entregan también equilibrio a la carga de trabajo académico de los estudiantes, para intentar formar una persona más sana, atenta y equilibrada. Las disciplinas que se imparten son: Andinismo, Acondicionamiento Físico, Bailes populares, Baile, Balón Mano, Básquetbol, Gimnasia Aero Step, Aerobox, Spinning, Fútbol, Judo, Natación, Preparación Física con Sobrecarga, Tenis, Tenis de mesa, Vóleibol, Hidrogimnasia, Pilates y Kárate Deportivo.

-Programa de Deporte generalizado, que ofrece actividades Deportivo-Recreativas entre marzo y noviembre y las más destacadas son las Competencias Internas entre facultades y escuelas, actividades deportivo-

recreativas de libre participación, donde destacan los masivos de baby fútbol, gimnasia entretenida, aerobox, spinning y simultaneas de jedrés, tenis de mesa, tenis de campo, cursos de salsa, baile entretenido, natación, básquetbol y vóleibol.

-Programa de Deporte de Elite, que está destinado a los estudiantes que han desarrollado el deporte a nivel competitivo. La universidad cuenta con Selecciones Universitarias en damas y varones para participar en Campeonatos Regionales y Nacionales Universitarios y también en campeonatos federados de carácter local, nacional y eventualmente de carácter internacional.

Los deportistas destacados que participan en estas selecciones y representan a la universidad, pueden recibir beneficios como Becas de Alimentación, atención de salud gratuita, apoyo académico y hasta la beca de arancel gratuito para los deportistas que sean seleccionados nacionales.

Es importante destacar que la universidad posee un campus único, que cuenta con amplios complejos deportivos.

c) Departamento de Desarrollo de Talentos Artísticos, encargado de programar y dictar cursos de mallas, actividades generalizadas de arte y cultura (de libre asistencia) y organización de actividades de los distintos elencos artísticos y culturales que representan a la universidad. Con estas actividades, inspiradas en la educación por el Arte, el desarrollo de la percepción, la sensibilidad, la capacidad creadora y el conocimiento del hombre, aspira a contribuir al desarrollo integral de los estudiantes.

Semestralmente este Departamento ofrece a los estudiantes cursos-talleres en siete áreas con cursos especiales para cada una de ellas:

-Área Artes Plásticas: Grabado, Serigrafía, Pintura, Acuarela, Cerámica, Dibujo a mano alzada, Escultura I, Dibujo Básico, Pintura Acrílico, Dibujo Figura Humana y retrato.

-Área Música: Origen y Desarrollo del Rock, Taller de iniciación al teclado, Taller de Guitarra Funcional, Guitarra clásica I y II, Taller de Iniciación al canto Coral,

Impostación de la Voz (cantada), Impostación de la Voz (hablada), Taller de Música Folklórica.

-Área de Cine y Fotografía: Cine siempre Cine, Cine para la Vida, Fotografía Básica en blanco y negro, Realización y Apreciación Cinematográfica

-Área de Bailes Folklóricos: Bailes Folclóricos Chilenos, Bailes Folclóricos Latinoamericanos.

-Área de la Danza: Danza Contemporánea, Expresión Corporal y Comunicación Genética, Danza Afro.

-Área de Teatro: Aplicaciones de Comunicación Escénica en el Aula, Teatro Integral I y II.

-Área de Lenguaje: El Arte de la redacción y la comprensión en la gestión profesional, Taller de cuentos. Escritura Creativa, Taller de Escritura dramática: Escritura Creativa.

Este departamento junto a esta variada gama de cursos-talleres, tiene elencos vocacionales estables, a los cuales acceden los estudiantes, después de asistir a los cursos de las áreas del de teatro, danza folclore y música, además de la libre participación de estudiantes con estos conocimientos. Los más destacados son: Ballet Folclórico, Estudiantina mayor, Conjunto Coral estudiantil, Grupo de teatro Vocacional

d) Centro de Salud, encargado de implementar las acciones de fomento, control promoción y recuperación de la salud, de los integrantes de la comunidad universitaria.

Uno de sus objetivos permanentes es mejorar la calidad de vida por medio de actividades de prevención y educativas en materia la salud Física y Dental de los estudiantes y funcionarios, entregando además conocimientos de capacitación básica en salud por medio de campañas, conferencias y exposiciones a la comunidad.

El objetivo de todo su personal, que tiene una vasta experiencia de atención en servicios de salud del ámbito universitario, es que la comunidad se sienta protegida y respaldada.

Las principales prestaciones en salud son:

-Medicina: Medicina General y Especialidades de Medicina Interna,

Endocrinología, Gastroenterología, Ginecología, y Obstetricia, Traumatología y Ortopedia, Nutrición y Psiquiatría, Kinesiólogía y atenciones de enfermería.

-Odontología: Operatoria Dental, Cirugía Bucal, Intervenciones Quirúrgicas, Endodoncia, Prótesis Fija y Removibles, Radiografías y Atención de Urgencia Dental  
Otras prestaciones: Traslado de pacientes accidentados y/o con urgencias médicas calificadas a centros de Asistencia cercanos. Inmunizaciones y campañas preventivas.

Las consultas médicas programadas y de demanda espontánea son gratuitas para los estudiantes al igual que la atención en urgencias dentales.

e) Departamento de Promoción de la Salud, este departamento está encargado de la salud psicológica de los estudiantes de la universidad. Las autoridades de la universidad dieron un énfasis a este aspecto, y a partir del año 2007, se crea una unidad separada del Centro de Salud, de prestación de servicios especializados en psicología, se decidió sacarlo del Centro de Salud, pues se estimó que la consulta psicológica, en general, no iba acompañada de una enfermedad, sino que de la necesidad de aclarar dudas, de buscar apoyo para enfrentar el fracaso y buscar orientación, de cómo enfrentar el fracaso, orientación vocacional, etc. Este Departamento busca principalmente apoyar el rendimiento académico y ayudar en la adaptación al sistema universitario. Se trabaja individual y grupalmente. Los talleres son con cupos limitados y se repiten en forma periódica, publicitándolos por los medios universitarios conocidos por los estudiantes.

Tiene cuatro áreas principales de servicio:

-Psicoterapia, modalidad individual que aplica la psicología clínica para el tratamiento y apoyo a los estudiantes con dificultades o trastornos como depresión, ansiedad y problemas de relaciones interpersonales, entre otros.

-Apoyo Académico, Entrega talleres orientados a adquirir destrezas para las exigencias académicas y obtener aprendizajes significativos. Los más demandados son

orientación vocacional, estrategias de estudio, manejo de la ansiedad antes de las evaluaciones y expresión oral.

-Desarrollo Integral, su objetivo es entregar habilidades y destrezas personales, para el adecuado desempeño académico, siendo un tema el autocuidado y conocimiento personal.

-Aprestamiento Laboral y Cosching, los talleres de esta área apuntan a preparar a los estudiantes de los últimos semestres de sus carreras para hacer frente de manera efectiva a las entrevistas laborales y evaluaciones psico-laborales.

Otros talleres destacados de este departamento a la fecha han sido:

Técnicas de relajación y meditación, de trabajo de sueños, de autoestima, de relaciones de pareja, de inteligencia emocional, de liderazgo.

De acuerdo a la misión de la universidad, en esta Vicerrectoría se encontraban todos los aspectos que contribuían a la formación de valores y principios, es decir, en lo que J. Delors denomina, la formación del Ser y del Convivir, ya que la formación del aprender y el hacer lo hace, fundamentalmente, las especialidades.

La Vicerrectoría de Gestión y Desarrollo Estudiantil y sus departamentos, acuñaron el concepto de Formación Integral, es decir, que los profesionales egresados de la universidad, no sólo debían tener claros los conceptos y los procedimientos, sino también ser buenos ciudadanos y respetar la diversidad y la naturaleza, y estos elementos los entregaba el deporte, las artes y la cultura, por lo tanto, debían integrarse nuevamente a las mallas curriculares, hecho que quedó establecido, posteriormente, en los procedimientos para el rediseño de las mallas curriculares y todo nuevo plan de estudios que se cree, debe considerarlos.

#### **4 Formación Integral**

Las instituciones formadoras de profesionales no pueden desentenderse de la entrega del Saber Ser y del Saber Convivir, es decir, deben entregar una Formación Integral, que

incluya los cuatro elementos definidos por Delors para que sea un individuo al servicio de la Sociedad en la que se encuentra inserto. Y con esta visión presente, cobran importancia las competencias para la vida, que menciona Lobato (Director de Psicología de la Educación de la Universidad del País Vasco), como las relacionadas con el trabajo colaborativo, el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la creatividad.

También es importante mencionar diferentes tipos o ejemplos de competencias que tienen relación con ser un individuo integrado y sensible al medio donde se desarrollan y comparten experiencias con grupos y circunstancias. Este concepto que acuña la Vicerrectoría de Formación Integral se inspira y busca alcanzar algunas de las siguientes competencias:

- Manejo de situaciones, que es la habilidad vinculada con la posibilidad de organizar y diseñar proyectos de vida, considerando diversos aspectos como históricos, sociales, políticos, culturales, geográficos, ambientales, económicos, académicos y afectivos, y tener la iniciativa para llevarlos a cabo. Las personas que poseen esta habilidad se caracterizan porque administran el tiempo, propician cambios y afrontan acertadamente situaciones que se presenten, toman decisiones y asumen sus consecuencias. Enfrentan el riesgo y la incertidumbre. Plantean y llevan a buen término procedimientos o alternativas para la resolución de problemas. Manejan de forma positiva las emociones relacionadas con el fracaso, la desilusión y el éxito.

- Manejo de la convivencia. Es la habilidad para relacionarse armónicamente con otros y con la naturaleza, comunicarse con eficacia, trabajar en equipo y negociar con otros, crecer con los demás. Las personas que poseen esta habilidad se caracterizan porque, manejan armónicamente las relaciones personales y emocionales. Desarrollan la identidad personal y social. Reconocen y valoran los elementos de la diversidad étnica, cultural y

lingüísticas que caracterizan un país. Respetan la opinión distinta.

- Para la vida en sociedad. Es la habilidad para decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales. Las personas que poseen esta habilidad se caracterizan porque proceden a favor de la democracia, la libertad y la paz. Respetan la legalidad y los derechos humanos. Participan tomando en cuenta las implicaciones sociales del uso de la tecnología. Participan, gestionan y desarrollan actividades que promuevan el desarrollo de las localidades, regiones, el país y el mundo. Actúan con respeto ante la diversidad sociocultural. Combaten la discriminación y el racismo. Manifiestan una conciencia de pertenencia a su cultura, a su país y al mundo.

- Adaptación al cambio. Es la capacidad para enfrentarse con flexibilidad y versatilidad a situaciones nuevas y para aceptar los cambios positiva y constructivamente. Las personas que poseen esta habilidad se caracterizan porque aceptan y se adaptan fácilmente a los cambios. Responden al cambio con flexibilidad. Son promotores del cambio.

- Creatividad e innovación. Es la habilidad para presentar recursos, ideas y métodos novedosos y concretarlos en acciones. Las personas que poseen esta habilidad se caracterizan porque, proponen y encuentran formas nuevas y eficaces de hacer las cosas. Son recursivos. Son innovadores y prácticos.

Buscan nuevas alternativas de solución y se arriesgan a romper los esquemas tradicionales

- Trabajo en equipo. Es la capacidad de trabajar con otros para conseguir metas comunes. Las personas que poseen esta habilidad se caracterizan porque, identifican claramente los objetivos del grupo y orientan su trabajo a la consecución de los mismos. Tienen disposición a colaborar con otros. Anteponen los intereses colectivos a los personales.

Relacionadas con los valores, se destacan entre otras las siguientes:

- Ética, que es la interiorización de normas y principios que hacen responsable al individuo de su propio bienestar y, consecuentemente,

de los demás, mediante un comportamiento basado en conductas morales socialmente aceptadas, para comportarse consecuentemente con éstas. Las personas que poseen este valor se caracterizan porque, poseen una intachable reputación y antecedentes. Son correctos en sus actuaciones. Tienen claramente definida la primacía del bien colectivo sobre los intereses particulares.

- Responsabilidad, que hace referencia al compromiso, a un alto sentido del deber, al cumplimiento de las obligaciones en las diferentes situaciones de la vida. Las personas que poseen este valor se caracterizan porque, cumplen los compromisos que adquieren. Asumen las posibles consecuencias de sus actos. Se esfuerzan siempre por dar más de lo que se les pide. Cumplen con los horarios establecidos.

- Lealtad y sentido de pertenencia, que se refiere a defender y promulgar los intereses de la organización donde trabajan como si fueran propios. Se aprecia gran sentido de identificación con los objetivos de las entidades en que se desenvuelven. Las personas que poseen este valor se caracterizan porque anteponen los intereses organizacionales a los intereses particulares. Se sienten orgullosos de formar parte de una organización en particular. Se sienten parte importante de la Institución.

- Asertividad, que se refiere a la disposición positiva para enfrentar los distintos acontecimientos. Las personas que poseen este valor se caracterizan por ser alegres. Tener buen carácter. Ver las cosas desde un punto de vista positivo.

Con relación a las actitudes, se consideran, entre otras, las que siguen

- Entusiasmo, que es la energía y la disposición que se tiene para realizar una labor particular. Es la inspiración que conduce a alcanzar lo que se desea. Las personas que poseen esta actitud se caracterizan porque quieren lo que hacen y no hacen lo que quieren. Se sienten impulsados a lograr lo que se proponen. Ponen el máximo de empeño en conseguir sus objetivos.

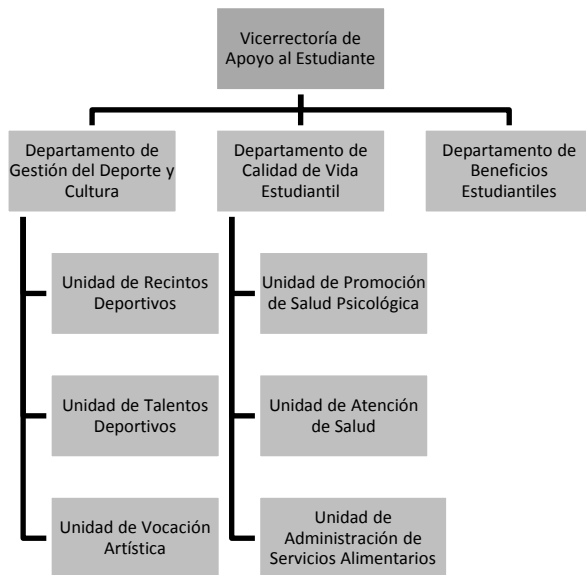
- Persistencia, que es la tenacidad, la insistencia permanente para lograr un propósito y no desfallecer hasta conseguirlo. Las personas que poseen esta actitud se caracterizan porque insisten, persisten y no desisten hasta lograr lo que se proponen. Están altamente motivados por aspectos internos.

- Flexibilidad, que es la disposición a cambiar de enfoque o de manera de concebir la realidad, buscando una mejor manera de hacer las cosas. Las personas que poseen esta actitud se caracterizan porque no son tozudos, ni rígidos en su forma de pensar o actuar. Identifican claramente cuando es necesario cambiar y así lo hacen. Adoptan posiciones diferentes a fin de encontrar soluciones más eficientes.

- Búsqueda de la Excelencia, que es el compromiso con las cosas bien hechas y el afán por mejorar cada vez más. Las personas que poseen esta actitud se caracterizan porque hacen su trabajo cada día mejor, aún si tienen que asumir más trabajo. No están satisfechos con las cosas como están y buscan mejorarlas. No aceptan la mediocridad.

La Universidad de Santiago en el año 2012, necesita readecuar su estructura, para crear la Vicerrectoría de Vinculación con el Medio y como el concepto de Formación Integral, ya se había incorporado en la formación universitaria, se decide dar un paso más y se crea, dentro de la Vicerrectoría Académica, el Departamento de Formación Integral, cuya misión es coordinar y orientar los cursos de Formación Integral e integrarlos a las mallas curriculares. La Vicerrectoría de Gestión y Desarrollo Estudiantil, pasa a llamarse Vicerrectoría de Apoyo al Estudiante, con tres Departamentos:

Fig. 2 Vicerrectoría de Apoyo al Estudiante.



- a) de Beneficios estudiantiles, le corresponde evaluar, administrar y asignar el fondo solidario, becas asignadas por el Ministerio de Educación y otras ayudas estudiantiles. B) de Gestión del Deporte y Cultura, organizar y ofrecer a los estudiantes, actividades y cursos en las áreas de deporte y cultura, cursos de Formación Integral, administrar los recintos y espacios deportivos y culturales, para el cumplimiento de sus funciones cuenta con las siguientes unidades: Recintos Deportivos, Talentos Deportivos y de Vocación Artística, c) de Calidad de Vida Estudiantil que tiene como labor principal la creación, coordinación e implementación de políticas de mantención y promoción de la calidad de vida estudiantil para facilitar el desarrollo integral del estudiante en su formación universitaria, este departamento cuenta con las siguientes unidades: Unidad de Administración de Servicios Alimentarios a quien le corresponde la administración y gestión de los

servicios especializados de los centros de alimentación (casinos y kioscos) que se encuentran al interior del campus universitario, Unidad de Atención de Salud con funciones establecidas en su reglamento y una Unidad de Promoción de Salud que tiene como labor principal la elaboración de talleres de apoyo psicológico y apoyo académico en técnicas y métodos de estudio, como también otras temáticas propias de la promoción de la calidad de vida entre los estudiantes.

Los objetivos, tanto la Vicerrectoría de Gestión y Desarrollo Estudiantil como la Vicerrectoría de Apoyo al Estudiante, han estado enfocados a facilitar la integración, pertenecía, adaptación al medio universitario, preocupándose de todos los aspectos que tienen relación con el bienestar y calidad de vida de los estudiantes, integrando los conceptos de Formación Integral y Calidad de Vida Estudiantil, en la formación del Ser y del convivir y de esta forma disminuir algunos de los múltiples factores que inciden en el abandono de la Enseñanza Superior.

Nota: El concepto de malla, está referido a la estructura curricular de cada carrera.

### Referencias

- Arancibia Mattar Jaime. Universidades sin Alma. Basado en "Excellence without a Soul" de Harry Lewis.
- Delors Jacques. (1996). La educación encierra un Tesoro. Ediciones Unesco. Madrid.
- Eco Umberto. (1992). Los Límites de la Interpretación. Barcelona: Lumen.
- Gardner Howard. (1993). Estructuras de la Mente. Santafé de Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Vicerrectoría de Gestión y Desarrollo Estudiantil. (2009). Formación Integral en la Universidad de Santiago de Chile.



## **LA PARADOJA: EXCLUSIÓN Y ABANDONO ESCOLAR**

Políticas nacionales y gestión institucional para reducir el abandono

Tirado, Felipe y Santos, Guillermo

Universidad Nacional Autónoma de México – Iztacala / México

e-mail: ftirado@unam.mx

**Resumen.** Hay una paradoja entre los cientos de miles de estudiantes que desean ingresar a las universidades y no lo logran, con aquellos otros cientos de miles que siendo estudiantes universitarios abandonan sus estudios. El problema de la exclusión es muy grave, porque todo joven que desea estudiar debería tener derecho de hacerlo, en tanto constituye una legítima vía para superarse y aspirar a un mejor futuro. Si tampoco el derecho al trabajo se cumple, porque el mercado laboral no les ofrece oportunidades a estos jóvenes, podemos apreciar la gravedad del problema social que se tiene y la necesidad urgente de buscar alternativas. Ante la paradoja enunciada, surge la pregunta: ¿no se debió dar la oportunidad a muchos de los aspirantes excluidos para que ocuparan los lugares de quienes no concluyen, y así aminorar el número de excluidos y de desertores? ¿Cómo saberlo? Ante este complejo problema, se hace un planteamiento en el que se considera se podría coadyuvar a reconocer a los aspirantes con mejores probabilidades de éxito escolar y así reducir en cierta medida el abandono, supuesto que habrá que obtener evidencia empírica para valorar su eficacia. Las políticas de ingreso a las universidades se establecen bajo diferentes criterios, el más frecuente es a través de exámenes de selección basados en la evaluación de conocimientos y habilidades. Comúnmente se toman los resultados de estos exámenes, se ponderan con el promedio de escolaridad del ciclo educativo inmediato anterior, a veces se considera la eficiencia terminal (tiempo reglamentado), y considerando el número lugares disponibles y aspirantes en cada carrera de elección, se determina quién ingresan. Parte del problema está en qué tan buen predictor del rendimiento escolar es este procedimiento, de aquí que se podría complementar con otros indicadores que permitan mejorar el pronóstico del éxito de escolaridad. El planteamiento que se propone consiste en un cambio de paradigmas basado en las múltiples potencialidades de la mediación electrónica. Se propone transitar de un modelo escolarizado a uno divergente, mixto (presencial-virtual), donde el profesor es un inductor de acciones docentes distribuidas, se promueven comunidades de aprendizaje en línea (trabajo por colaboración) reguladas por protocolos, con una red de recursos educativos en línea (cursos, conferencias, libros, artículos, tutoriales, etc.), de manera que se pueda ampliar la matrícula, y basados en registros pormenorizados del desempeño (evaluación auténtica), se regule la permanencia (¿admisión?).

**Descriptor o Palabras Clave:** Exclusión-Abandono, Comunidades de Aprendizaje, Divergencia, Profesor Inductor, Evaluación Auténtica

## Introducción

En el marco de la problemática de la exclusión de jóvenes que desean poder ingresar en la educación superior, y por el otro lado el abandono de otros, conviene mencionar algunos datos estadísticos relevantes que permiten tener un panorama general sobre el comportamiento de este fenómeno en nuestro país.

Se puede señalar que la Subsecretaría de *Educación Superior e Investigación Científica* de la *Secretaría de Educación Pública*, encargo al *Instituto de Ingeniería* de la *UNAM* (2004), que hiciera un estudio para estimar la eficiencia terminal de las instituciones mexicanas de educación superior. De acuerdo a este estudio se indica que la eficiencia global del sistema en 1999 considerando 103 instituciones de educación superior, fue de 47%, es decir de cada 100 alumnos inscritos sólo 47 de ellos concluyeron sus estudios. En el año siguiente, en 2000, de 120 instituciones analizadas se encontró que sólo el 42% terminaron su formación universitaria. Con las mismas 120 instituciones, en el año 2001 el porcentaje fue del 49%; en 2002 el 48%, en 2003 resultado 43%, y en 2004, considerando con 140 instituciones, la eficiencia global fue considerablemente mejor llegando a el 57%.

Otra estadística relevante, respecto a la eficiencia terminal de la educación superior en México informa que en el ciclo 2011 – 2012 la matrícula de educación superior en México fue de cerca de 3 millones 274 mil estudiantes (Tuirán, 2012). De aquí que si se estima en el mejor de los casos que la eficiencia terminal es de un 60%, podemos decir que sobre 1 millón trescientos mil estudiantes no lograrán terminar sus estudios universitarios. Por ello resulta una paradoja que mientras cientos de miles de estudiantes abandonan sus estudios, hay otro número igualmente grande de cientos de miles de aspirantes que desean ingresar a las

universidades y no lo logran porque no alcanzan obtener puntajes requeridos por los niveles de corte en los procesos de selección de alumnos. Sobre el 90% de los aspirantes a ingresar a la *Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)* para cursar estudios superiores no logran ingresar (Guzmán, 2012). Las preguntas que nos planteamos: ¿no habrá un grupo de aspirantes que quedaron excluidos y que sí hubieran concluido sus estudios? ¿Habría sido mejor darles oportunidad a ellos en lugar de los que abandonan? ¿Cómo saberlo?

El problema no sólo está en la selección del ingreso. También se hace evidente la necesidad de ampliar la oferta de educación superior, la *ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior en México)* estima que cada año se deberían crear unos 257 mil nuevos lugares en promedio en el sistema de Instituciones de Educación Superior en el país. Por lo anterior, reconocemos un doble problema, ya que por un lado habría que tener mejores procedimientos para la elección de los estudiantes de nuevo ingreso, y por el otro ampliar la matrícula para poder incorporar un mayor número de aspirantes e ir así abatiendo el rezago de la oferta frente a la demanda.

## Planteamiento

En el planteamiento que desarrollaremos a lo largo del presente trabajo, consideramos que ambos problemas pueden ser atendidos y atenuados en algún grado, por medio de la incorporación, o mejor dicho, la ampliación de los sistemas de educación mediados por cómputo. El modelo educativo concebido en el paradigma tradicional de un profesor frente a un grupo de estudiantes, es sumamente costoso tanto en recursos humanos como infraestructura (edificios), además de que parece no ser la mejor opción educativa para la formación de los estudiantes, de aquí que haya dos razones muy poderosas de por qué buscar nuevas alternativas aprovechando la mediación digital, una para mejorar los

procedimientos de selección y la otra para ampliación de matrícula.

Con esto no se quiere decir que habría que cancelar la modalidad de educación presencial para ser substituida por una modalidad virtual, en nuestro entender, la opción es combinar la educación presencial con la virtual, buscando la programación más conveniente que permita distribuir y aprovechar las ventajas de ambas modalidades.

Los métodos tradicionales de selección para el ingreso a la educación superior parten del supuesto de saber reconocer con relativa certeza quiénes son los mejores estudiantes mediante un examen de conocimientos. Se parte de que un buen alumno será aquel que domina ciertas áreas del conocimiento, de aquí que los exámenes de selección tradicionalmente exploran el dominio de dichos atributos en los aspirantes. Con la *analítica de datos*, el planteamiento se puede invertir, ya que se trata de reconocer en grandes agrupamientos de datos generados por el comportamiento efectivo realizado por los estudiantes, patrones que generen ciertas regularidades o tendencias, para ahora construir supuestos o hipótesis que permitan ofrecer explicaciones plausibles en torno a los datos y predecir o pronosticar futuros comportamientos. La *analítica de datos* es un término usado en los negocios y la ciencia para referirse al soporte computacional empleado para la captura de datos digitales, para ayudar a la toma de decisiones informada. Con el crecimiento de amplios conjuntos de datos y la capacidad computacional, esto se extiende al diseño de infraestructuras que exploran la retroalimentación rápida, para informar intervenciones más oportunas, cuyo impacto de hecho puede ser monitoreado. (*UNESCO Institute for Information Technologies in Education*, 2012). La *analítica* en el caso del aprendizaje consiste en la medida, colección, análisis y reporte de datos sobre aprendices y sus contextos, con propósitos de la

comprensión y optimización del aprendizaje y los entornos en donde ocurre (Siemens & Long, 2011; Siemens, 2005).

El planteamiento es que en la medida en que podamos observar con mayor detalle el comportamiento *auténtico* de los estudiantes, es decir, su comportamiento como estudiantes, se podrán tener mayores elementos para construir o identificar tendencias que nos ayuden a reconocer y pronosticar su comportamiento, y apoyar así a los mejores estudiantes dentro de los diferentes contextos. Por ejemplo, un estudiante que tenga un contexto socioeconómico desfavorable, si tiene comportamientos responsables ante sus compromisos como estudiante, debería recibir apoyos diferenciados como pueden ser becas. Hay que becar en el momento oportuno a quienes más lo necesitan y mejor lo aprovechan, lo que ahora no ocurre.

Si se reconocen los comportamientos que genera un estudiante activo, y éstos son valorados para crear un juicio de selección, estaríamos haciendo una *evaluación auténtica*, porque estaríamos evaluando precisamente el comportamiento que esperamos que desarrolle un estudiante universitario cuando curse sus estudios.

Una manera de poder recoger información constante y puntual de la actividad de un estudiante se puede dar a partir de la mediación electrónica. Los sistemas de cómputo ofrecen extraordinarias facilidades para llevar registros pormenorizados de toda la actividad que se despliega en el sistema, construyendo bases de datos relacionadas. Persico, Pozzi, & Sarti (2009) destacan la ventaja de la comunicación mediada por cómputo para obtener registro de los eventos y acciones realizadas en las interacciones que ocurren entre los distintos agentes del acto educativo, señalando la posibilidad de diseñar criterios que permitan dar seguimiento a los procesos de aprendizaje que se suscitan en entornos tecnológicos, dando lugar al

monitoreo, evaluación y asesoramiento de los mismos. Los autores proponen un modelo de patrones basado en cuatro dimensiones (la *dimensión participativa*, la *dimensión cognitiva*, la *dimensión social* y de la *enseñanza*), para lo cual plantean una serie de técnicas y estrategias para la identificación, el tratamiento y la representación de la información generada en entornos virtuales de aprendizaje, que parte de la obtención de indicadores que hacen referencia a cada una de estas dimensiones.

La *dimensión participativa* sirve para el monitoreo del compromiso que los estudiantes exhiben ante la realización de las tareas por medio de indicadores cuantitativos, que registran las acciones de los alumnos en las herramientas de la plataforma. Por ejemplo, se sugiere cuantificar el número de mensaje publicados, documentos enviados, mensajes de chat, número de mensajes abiertos, documentos consultados, descargados, entregados, así como la distribución en el número de conexiones (interacción en línea – alumno/profesor, alumno/alumno) y la persistencia en el uso de la plataforma.

Para fundamentar la *dimensión cognitiva*, los autores sostienen que no es suficiente contar con indicadores cuantitativos de la actividad, ya que en los entornos virtuales de aprendizaje, se vuelve indispensable analizar el contenido de los mensajes para identificar los aspectos cualitativos y relevantes de la actividad cognoscitiva, cuya dinámica influye sobre los procesos de aprendizajes complejos.

Para sostener la *dimensión social* y de la enseñanza, los autores sostienen que puede saberse si los alumnos trabajan colaborativamente al tomar en consideración los mensajes y artefactos de sus compañeros, evaluando por ejemplo, si leen los mensajes de estos, si tratan de responder las preguntas de los otros, si se hace referencia o citan los mensajes de los otros compañeros, o si los productos realizados se basan o toman en

consideración lo que los otros han hecho o expresado.

El aprendizaje complejo descansa en los procesos de pensamiento, cuando la relevancia de la tarea está más en el significado y la significación que llevan a la comprensión, que a la simple retención o repetición de la información basados en la memorización. Para desarrollar pensamiento complejo, una buena fórmula es crear interlocución a través de la interacción discursiva, crear escenarios que promuevan la argumentación (la explicación para otros), el construir reflexiones compartidas, promover la contra-argumentación y la refutación (dialéctica del pensamiento), por medio de dinámicas de interacción basadas en la colaboración (Dillenbourg, 1999, 1999). La colaboración se requiere promover a partir de ciertas propiedades como son, el respeto y la responsabilidad. El respeto es tener la consideración del otro, es decir, atender los planteamientos que otras personas refieren, tratar de comprender sus opiniones, y a partir de ello, expresar las consideraciones personales, aunque haya diferencias sustantivas, siempre sin menospreciar sus planteamientos, y mucho menos expresando adjetivos calificativos peyorativos.

De esta manera Garrison, Anderson, & Archer (1999), formularon el modelo de "*Comunidades de Indagación*", para el diseño y análisis de la acción educativa en entornos de educación mediada por cómputo, atendiendo los aspectos cognitivos (*presencia cognitiva*), los aspectos de la enseñanza (*presencia docente*), y los aspectos sociales (*presencia social*) del acto educativo basado en la interacción social (Anderson, 2003).

Utilizando el modelo de *comunidades de indagación*, Persico, Pozzi y Sartri (2009) proponen un modelo de análisis de la conversación que incluye: 1) la construcción de conocimiento individual, 2) la construcción de conocimiento de grupo, y 3) la meta-reflexión (reflexión sobre el proceso de construcción de conocimiento).

Estas categorías permiten la codificación y el procesamiento de los mensajes que se produjeron en la dinámica discursiva, haciendo definiciones precisas de criterio, a partir de instrumentos de evaluación. Estos instrumentos de evaluación pueden ser utilizados por los propios estudiantes, para valorar distintos aspectos relevantes del aprendizaje por colaboración, como la construcción de significados, los aspectos de coordinación, el cumplimiento de las tareas, la calidad de las tareas desempeñadas.

El proceso de evaluación realizado por los estudiantes, nos lleva a un modelo de *co-evaluación* (evaluación por pares), en el cual cada estudiante requiere atender y tener sensibilidad de los aspectos más relevantes de los procesos y los productos logrados por el grupo, para juzgarlos (Phielix, Prins, Kirschner, Erkens, & Jaspers, 2011). A partir de la *co-evaluación* se tienen fuentes de datos muy diversas, las cuales pueden ser analizadas a partir de su consistencia, qué tanto se corresponden o correlacionan éstas. En la medida que son congruentes se puede decir que son confiables.

Si bien es relevante la identificación de los procesos discursivos para el aprendizaje, de igual manera resulta importante saber promover dichos procesos, los cuales estarán siempre comprometidos con el diseño educativo utilizado, es decir, algunos diseños promoverán procesos de aprendizaje de mayor calidad que otros.

La literatura de investigación ha mostrado que determinadas interacciones discursivas influyen de manera más significativa en el aprendizaje, promoviendo solución de problemas, conocimiento de dominio, transferencia, cambio conceptual, etc. (Fawcett & Garton, 2005; Mugny & Doise, 2006; O'Donnell, Dansereau, Herz, & Miller, 1992; O'Donnell & King, 1999; Palincsar & Brown, 1986; Ploetzner, Dillenbourg, Preier, & Traum, 1999; Stegmann, Weinberger, & Fischer, 2007; Webb, 1989; Weinberger, Fischer, & Mandl, 2002). Estas interacciones

discursivas no suelen aparecer de manera natural cuando dos o más personas trabajan juntas, es común que se tengan discusiones superficiales, que se asuman consensos muy rápido, que son aparentes en tanto no cuentan con mayor fundamento, se evocan sin evidencia y se llega a niveles muy superficiales de construcción de conocimiento, como puede ser el únicamente compartir, reconocer y comparar información (Cohen, 1994; Laat, 2002; Määttä, Järvenoja, & Järvelä, 2012).

El campo de investigación del *CSCL* (*Computer-supported collaborative learning* – por sus siglas en inglés), se interesa en investigar, comprender y explotar las potencialidades de los usos sociales del cómputo en la educación, mediante didácticas innovadoras mediadas por software (Stahl, Koschmann, & Suthers, 2006). Una vertiente dentro de este campo de investigación que ha cobrado gran relevancia en los últimos años, es la del uso de guiones o protocolos de colaboración (Dillenbourg & Hong, 2008; Dillenbourg & Jermann, 2007; Häkkinen & Mäkitalo-Siegl, 2007; Kollar, Fischer, & Hesse, 2006; Stegmann et al., 2007, 2007), por medio de los cuales es posible estructurar la interacción social, de forma que podamos desencadenar procesos discursivos de calidad que lleven al pensamiento complejo en el aprendizaje, como son: construir explicaciones, elaboración de significados, apoyar las afirmaciones en fuentes de conocimiento bien sustentadas, tomar posición respecto a lo que se discute, saber contra-argumentar, recuperar y reelaborar los planteamientos de los compañeros, crear juicios críticos, crear hipótesis, formular solución de problemas, orientar las discusiones a los aspectos más relevantes de la tarea, planificar acciones, por mencionar algunas de las más importantes (Dillenbourg, Järvelä, & Fischer, 2009; Fischer, Kollar, Stegmann, & Wecker, 2013; Kobbe et al., 2007; Ploetzner et al., 1999; Stegmann et al., 2007, 2007; Weinberger et al., 2002, 2002;

Weinberger, Reiserer, Ertl, Fischer, & Mandl, 2005).

Un protocolo o guión de colaboración es un andamio que se compone de objetivos, actividades, secuencias de actividades, uso de recursos, productos terminales y formas de interacción, para apoyar o modelar directamente los procesos de colaboración (Dillenbourg & Jermann, 2007; Dillenbourg, 2002; Kobbe et al., 2007; Kollar et al., 2006).

Otro componente de importancia son los recursos o herramientas tecnológicas que median la actividad del grupo, como son los medios de intercomunicación *síncrona* (en tiempo real) y *asíncrona* (diferido), como ocurre en el CHAT, FORO, CORREO ELECTRÓNICO, o los editores colaborativos de texto (WIKI, GOOGLE DOCS) y las herramientas de percepción de grupo. Estas últimas pueden entenderse como representaciones gráficas sobre determinados aspectos del comportamiento de grupo (de comportamientos, cognitivos o sociales) (Bodemer & Dehler, 2011; Buder, 2011). Las herramientas de percepción de grupo, despliegan información importante sobre el desempeño de los alumnos, que puede ser interpretada por éstos, de modo que puedan comportarse de manera consistente para suplir las carencias que son capaces de percibir en los indicadores que se les ofrecen (Jermann, Soller, & Muehlenbrock, 2005; Jermann & Dillenbourg, 2008).

Otro componente de gran relevancia para la educación mediada en línea son, los amplios recursos disponibles en los llamados repositorios de recursos educativos en línea, tales como cursos abiertos impartidos por las universidades de mayor prestigio del mundo, materiales didácticos y tutoriales, como los que se ofrecen en la academia Khan, las conferencias magistrales por ponentes de gran autoridad académica, libros y artículos electrónico de acceso abierto, etc.,

## Conclusión

Uno de los problemas actuales de mayor importancia en la educación superior en México, es poder atender la creciente demanda. Son cientos de miles de aspirantes que año con año no logran ingresar a una institución de educación superior para poder continuar con su formación. El futuro de estos jóvenes se ve cerrado por la falta de oportunidades para continuar sus estudios. Por otro lado se presenta de manera paradójica otro gran problema que consiste en el alto abando escolar, cientos de miles de estudiantes que sí lograron ingresar a la universidad en su momento, pero desertan de sus estudios dejándolos inconclusos. ¿Cuántos estudiantes que ingresaron habrán abandonado sus estudios por quedar inscritos en una carrera que no eran de su interés? ¿No habría sido mejor un semestre de pre-inscripción en su primera opción?

Frente a esta compleja problemática están las extraordinarias ventajas que pueden ofrecer las nuevas tecnologías para abrir nuevas vías que permitan, si bien no resolver el problema, al menos atenuarlo de manera sustantiva. Un problema es que los jóvenes desdeñan la educación en línea, de 22 mil lugares ofertados en esta modalidad, sólo el 4.7% de ellos habrían sido ocupados (Toribio, 2013), ya que comúnmente se considera que es una modalidad de educación ficticia, que no permite recibir una formación de calidad, que no ofrece mayores posibilidades de éxito.

Esta visión de la educación en línea se debe a que no se han percatado de las potencialidades de la nueva revolución educativa. Nuestra propuesta es que valiéndose de la mediación computarizada en línea es posible construir alternativas de muy alta calidad, incluso mejores que la presencial para determinados propósitos, en tanto la mediación digital constituye un ambiente electrónico, un entorno ecológico electrónico con una infinidad de posibilidades. Hoy en día un dispositivo electrónico como una computadora, una tableta o un teléfono celular, constituyen un ambiente, una meta-herramienta (Rückriem, 2003), en tanto es

una herramienta que permite operar un sinnúmero de herramientas (aplicaciones), que lo que hay que saber es aprovecharlas con diseños educativos como los expuestos en este trabajo.

La modalidad en línea permite ampliar la oferta y la matrícula de manera exponencial, en tanto resulta mucho más económico crear infraestructura digital que tener que edificar construcciones para albergar universidades. La irradiación del alcance de la señal digital es inmediata y sin más límite que contar con un equipo que tenga conexión a Internet, la cual puede ser ilimitada vía conexiones 3 o 4G. Los costos de los equipos electrónicos cada vez son más económicos y de fácil acceso.

Las universidades deben abrir procesos de educación mediada por cómputo en los que se promueva en trabajo por colaboración. Los nuevos modelos de educación asistida por cómputo pueden formar comunidades de aprendizaje, donde con base en la colaboración, se puede promover el aprendizaje a partir de la acción de los propios alumnos, la función docente queda distribuida colocando a los alumnos en el centro del proceso educativo, no es que el profesor desaparezca, sino que su función se transforma, al torna su quehacer en un inductor de los aprendizajes del grupo, o un tutor, creando situaciones, promoviendo acciones específicas, desarrollando protocolos en que se promuevan funciones, propósitos, requerimientos que los estudiantes deberán desarrollar.

El aprendizaje debe ser evaluado en una dinámica longitudinal, desde un enfoque de proceso, a partir del quehacer de los estudiantes en activo. Es muy distinto preguntarle a un estudiante cuantas horas piensas estudiar a observar cuantas horas estudia. La evaluación que descansa en preguntas y respuestas, es un evaluación de un solo momento en el tiempo. Lo que ahora se propone es dar la oportunidad de ser evaluado en la ejecución de la tarea auténtica

de un estudiante a lo largo de un proceso, en tanto, el aprendizaje no es algo estático, cristalizado, sino se construye y se desarrolla a medida que haya oportunidades para hacerlo patente. De esta manera se tiene trayectorias de ejecución y se podrían reconocer a los aspirantes que después de un tiempo, un semestre o un año de educación en línea, han mostrado estar comprometidos, ser responsables y asiduos.

Debemos decir que ya en muchas universidades se han empezado a explorar con cursos en línea, muchos con base en un tronco común. Lo que queremos decir es que en nuestra opinión hay que intensificar estas experiencias con buenos diseños educativos.

## Referencias

- Anderson, T. (2003). *E-Learning in the 21st Century: A Framework for Research and Practice*. Routledge.
- Bodemer, D., & Dehler, J. (2011). Group awareness in CSCL environments. *Computers in Human Behavior*, 27(3), 1043-1045. doi:10.1016/j.chb.2010.07.014
- Buder, J. (2011). Group awareness tools for learning: Current and future directions. *Computers in Human Behavior*, 27(3), 1114-1117. doi:10.1016/j.chb.2010.07.012
- Cohen, E. G. (1994). Restructuring the Classroom: Conditions for Productive Small Groups. *Review of Educational Research*, 64(1), 1-35. doi:10.3102/00346543064001001
- Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by collaborative learning? *Collaborative Learning Cognitive and Computational Approaches*, 1, 1-15.
- Dillenbourg, P. (2002). Over-scripting CSCL : The risks of blending collaborative learning with instructional design . *Three worlds of CSCL Can we support CSCL*, 117(6), 61-91.
- Dillenbourg, P., & Hong, F. (2008). The mechanics of CSCL macro scripts. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 3(1), 5-23. doi:10.1007/s11412-007-9033-1
- Dillenbourg, P., Järvelä, S., & Fischer, F. (2009). The Evolution of Research on Computer-Supported Collaborative Learning. En N. Balacheff, S. Ludvigsen, T. Jong, A. Lazonder, & S. Barnes (Eds.), *Technology-Enhanced Learning* (pp. 3-19). Springer Netherlands. Recuperado a partir de <http://www.springerlink.com/content/x4687xr712341w22/abstract/>
- Dillenbourg, P., & Jermann, P. (2007). Designing Integrative Scripts. En F. Fischer, I. Kollar, H. Mandl, & J. M. Haake (Eds.), *Scripting Computer-Supported Collaborative Learning* (Vol. 6, pp. 275-301).

- Springer US. Recuperado a partir de <http://www.springerlink.com.pbid/unam.mx:8080/content/whk6t97755313n3j/abstract/>
- Fawcett, L. M., & Garton, A. F. (2005). The effect of peer collaboration on children's problem-solving ability. *British Journal of Educational Psychology*, 75(2), 157-169. doi:10.1348/000709904X23411
- Fischer, F., Kollar, I., Stegmann, K., & Wecker, C. (2013). Toward a Script Theory of Guidance in Computer-Supported Collaborative Learning. *Educational Psychologist*, 48(1), 56-66. doi:10.1080/00461520.2012.748005
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (1999). Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education. *The Internet and Higher Education*, 2(2-3), 87-105. doi:10.1016/S1096-7516(00)00016-6
- Guzmán, C. (2012) *Quedar Afuera: Experiencias y Vivencias de los Jóvenes que no Logran Ingresar a la Universidad*. Vol. 6, No 12. Cultura y Representaciones Sociales. Recuperado a partir de: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/crs/article/view/30477>
- Häkkinen, P., & Mäkitalo-Siegl, K. (2007). Educational Perspectives on Scripting CSCL. En F. Fischer, I. Kollar, H. Mandl, & J. M. Haake (Eds.), *Scripting Computer-Supported Collaborative Learning* (Vol. 6, pp. 263-271). Boston, MA: Springer US. Recuperado a partir de [http://rd.springer.com/chapter/10.1007/978-0-387-36949-5\\_15](http://rd.springer.com/chapter/10.1007/978-0-387-36949-5_15)
- Instituto de Ingeniería (2004). *Estudio eficiencia Terminal de las IES mexicanas*. Consultado en: [http://www.ses.sep.gob.mx/work/sites/ses/resources/PDFContent/413/Estudio\\_eficienciaterminal.pdf](http://www.ses.sep.gob.mx/work/sites/ses/resources/PDFContent/413/Estudio_eficienciaterminal.pdf)
- Jermann, P., Soller, A., & Muehlenbrock. (2005). From mirroring to guiding: a review of the state of the art technology for supporting collaborative learning. Recuperado a partir de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.26.2186>
- Jermann, Patrick, & Dillenbourg, P. (2008). Group mirrors to support interaction regulation in collaborative problem solving. *Computers & Education*, 51(1), 279-296. doi:10.1016/j.compedu.2007.05.012
- Kobbe, L., Weinberger, A., Dillenbourg, P., Harrer, A., Hämäläinen, R., Häkkinen, P., & Fischer, F. (2007). Specifying computer-supported collaboration scripts. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 2(2-3), 211-224. doi:10.1007/s11412-007-9014-4
- Kollar, I., Fischer, F., & Hesse, F. (2006). Collaboration Scripts – A Conceptual Analysis. *Educational Psychology Review*, 18(2), 159-185. doi:10.1007/s10648-006-9007-2
- Laat, M. (2002). Network and Content Analysis in an Online Community Discourse. En *In: G. Stahl (Ed.), Proceedings of Computer Support for Collaborative Learning (CSCL) 2002 Conference* (pp. 625-626). Erlbaum.
- Määttä, E., Järvenoja, H., & Järvelä, S. (2012). Triggers of Students' Efficacious Interaction in Collaborative Learning Situations. *Small Group Research*, 43(4), 497-522. doi:10.1177/1046496412437208
- Mugny, G., & Doise, W. (2006). Socio-cognitive conflict and structure of individual and collective performances. *European Journal of Social Psychology*, 8(2), 181-192. doi:10.1002/ejsp.2420080204
- O'Donell, A. M., Dansereau, D. F., Herz, R., & Miller, N. (1992). Scripted cooperation in student dyads: A method for analyzing and enhancing academic learning and performance. En *Interaction in cooperative groups: The theoretical anatomy of group learning* (pp. 120-141). London: Cambridge University Press.
- O'Donnell, A. M., & King, A. (1999). *Cognitive Perspectives on Peer Learning*. Taylor & Francis.
- Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1986). Interactive Teaching to Promote Independent Learning from Text. *The Reading Teacher*, 39(8), 771-777.
- Persico, D., Pozzi, F., & Sarti, L. (2009). Design patterns for monitoring and evaluating CSCL processes. *Computers in Human Behavior*, 25(5), 1020-1027. doi:10.1016/j.chb.2009.01.003
- Phielix, C., Prins, F. J., Kirschner, P. A., Erkens, G., & Jaspers, J. (2011). Group awareness of social and cognitive performance in a CSCL environment: Effects of a peer feedback and reflection tool. *Computers in Human Behavior*, 27(3), 1087-1102. doi:10.1016/j.chb.2010.06.024
- Ploetzner, R., Dillenbourg, P., Preier, M., & Traum, D. (1999). Learning by Explaining to Oneself and to Others. En P. Dillenbourg (Ed.), *Collaborative learning: cognitive and computational approaches* (pp. 103-121). Oxford: Elsevier.
- Rückriem, G. (2003). Tool or Medium? The Meaning of Information and Telecommunication Technology to Human Practice. A Quest for Systemic Understanding of Activity Theory. Recuperado a partir de <http://www.iscar.org/fi/ruckriem.pdf>
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. *International Journal of Instructional Technology & Distance Learning*, 2(1). Recuperado a partir de [http://www.itdl.org/Journal/Jan\\_05/article01.htm](http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm)
- Siemens, G., & Long, P. (2011). Penetrating the Fog: Analytics in Learning and Education. *EDUCAUSE Review*, 46(5), 30-32,.
- Stahl, G., Koschmann, T., & Suthers, D. (2006). Computer-supported collaborative learning: An Historical Perspective. En *Cambridge handbook of the learning sciences* (pp. 409-426). Cambridge University Press. Recuperado a partir de



<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.63.1418>

- Stegmann, K., Weinberger, A., & Fischer, F. (2007). Facilitating argumentative knowledge construction with computer-supported collaboration scripts. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 2(4), 421-447. doi:10.1007/s11412-007-9028-y
- Toribio, L. (2013). Desdeñan jóvenes la licenciatura en línea. *Excelsior*, 30 de julio de 2013. Recuperado a partir de: <http://www.excelsior.com.mx/nacional/2013/07/30/911227>
- Tuirán, R (2012). La educación superior en México 2006-2012. Un balance inicial, Campus Milenio: 27 de septiembre de 2012. Recuperado a partir de: <http://www.ciees.edu.mx/ciees/documentos/noticias/campusmilenio480.pdf>
- UNESCO Institute for Information Technologies in Education. (2012). *Learning Analytics* (p. 12). Recuperado a partir de <http://www.iite.unesco.org/publications/3214711/>
- Webb, N. M. (1989). Peer interaction and learning in small groups. *International Journal of Educational Research*, 13(1), 21-39. doi:10.1016/0883-0355(89)90014-1
- Weinberger, A., Fischer, F., & Mandl, H. (2002). Fostering computer supported collaborative learning with cooperation scripts and scaffolds. En *Proceedings of the Conference on Computer Support for Collaborative Learning: Foundations for a CSCL Community* (pp. 573-574). International Society of the Learning Sciences. Recuperado a partir de <http://dl.acm.org/citation.cfm?id=1658616.1658728>
- Weinberger, A., Reiserer, M., Ertl, B., Fischer, F., & Mandl, H. (2005). Facilitating Collaborative Knowledge Construction in Computer-Mediated Learning Environments with Cooperation Scripts. En R. Bromme, F. W. Hesse, & H. Spada (Eds.), *Barriers and Biases in Computer-Mediated Knowledge Communication* (Vol. 5, pp. 15-37). Springer US. Recuperado a partir de <http://www.springerlink.com.pbidi.unam.mx:8080/content/n742411751u1728n/abstract/>

## COMPARATIVO ENTRE ASPECTOS DISCENTES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR DO BRASIL E DO URUGUAI

Línea Temática 3 - Políticas nacionais e gestão institucional para reduzir o abandono.

DAVOGLIO, Tércia Rita – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)/Brasil

SANTOS, Bettina Steren – PUCRS/Brasil

LETTNIN, Carla da Conceição – PUCRS/Brasil

COLLAZO, Mercedes - Universidad de la República (UdelaR)/Uruguai

DICONCA, Beatriz – UdelaR/Uruguai

Email: [tarciad@gmail.com](mailto:tarciad@gmail.com)

**Resumo.** A produção do conhecimento tem sido diretamente associada ao desenvolvimento humano, econômico e social, fazendo com que o ingresso e a permanência na universidade sejam metas vislumbradas para os países em desenvolvimento. Por isso, há um crescente interesse em conhecer a diversidade e as especificidades da Educação Superior nos países da América do Sul, o que vem motivando a parceria entre o Brasil e o Uruguai nas pesquisas envolvendo a temática do ingresso, permanência e abandono discente. Como parte introdutória de uma ampla pesquisa sobre o tema, intitulada “A qualidade da educação superior e suas relações com o ingresso, a motivação e a permanência: Uma análise comparada Brasil/Uruguai”, envolvendo a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e a Universidad de la República (UdelaR), este estudo de revisão documental tem por objetivo apresentar a análise de um mapeamento comparativo entre aspectos discentes da Educação Superior do Brasil e do Uruguai. Para tanto, foram utilizados os dados divulgados em 2012 pelos Ministérios da Educação dos respectivos países, tendo 2011 como ano base. Além dos dados gerais dos dois países, foram apresentadas e analisadas informações acerca das especificidades das duas instituições de ensino universitário envolvidas na pesquisa, a PUCRS e a UdelaR. Constatou-se que a realidade brasileira e uruguaia difere tanto em aspectos quantitativos quanto qualitativos, tais como: o número e tipos de instituições de ensino, as formas de ingresso dos alunos na universidade e o número de matrículas em instituições públicas e privadas. Por outro lado, há similaridades que apontam para tendências universais, tais como o predomínio atual da presença do gênero feminino e os esforços de democratização da Educação Superior. Embora nos países Sul Americanos, como o Brasil e o Uruguai, as formas de acesso à Educação Superior difiram substancialmente entre si, esses países têm em comum os desafios envolvendo as inequidades na Educação Superior, pois, de modo geral, esta segue sendo excludente para os estratos sociais de menores recursos.

**Palavras chave:** Educação Superior, Ingresso, Discentes

### 1 Introdução

A produção do conhecimento científico e socialmente relevante tem sido diretamente associada ao desenvolvimento humano, econômico e social de um país. Diante disso, o

ingresso e a permanência da população na universidade são metas vislumbradas, especialmente, para os países em desenvolvimento, exigindo, cada vez mais, o estudo dos fatores envolvidos nesse processo.

Por isso, há um crescente interesse em conhecer a diversidade e as especificidades da Educação Superior nos países da América do Sul, o que vem motivando a parceria entre o Brasil e o Uruguai nas pesquisas envolvendo a temática do ingresso, permanência/abandono discente.

A permanência e o abandono são dois temas que se imbricam. Define-se como abandono a interrupção do ciclo de estudos em qualquer nível de ensino (Gaioso, 2005); é a saída do aluno da instituição antes da conclusão de seu curso (Baggi & Lopes, 2011). Porém, a evasão do curso \_ antes da sua conclusão \_ distingue-se da evasão do sistema \_ abandono do sistema universitário pelo aluno (Polydoro, 2000). Por isso, a literatura sugere que se faça uso de duas nomenclaturas: a “evasão aparente” refindo-se à mobilidade do aluno de um curso para o outro e a “evasão real”, que se refere à desistência do aluno em cursar o ensino superior (Cardoso, 2008).

O ingresso no sistema de ensino, em especial na educação superior, por outro lado, é uma temática intimamente vinculada às políticas educacionais e sociais praticadas em cada país. Pode ser definido em relação a distintas dimensões, porém, compreende os estudantes que ingressam pela primeira vez em uma IES ou em curso de graduação ou pós-graduação, em um determinado ano, independente da forma pela qual se deu o acesso. Portanto, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP; 2013), os ingressos não representam um subconjunto das matrículas<sup>1</sup> da IES, para fins de levantamentos estatísticos.

No Brasil, segundo o Censo da Educação Superior de 2011 (INEP, 2013) o ingresso nos cursos de bacharelado corresponde a 61,3% de todos os ingressos nacionais. É relevante, portanto, conhecer a realidade dos discentes dos cursos de graduação.

<sup>1</sup> De acordo com essa metodologia, as matrículas são obtidas pela soma dos estudantes efetivamente “cursando” ou se formando em algum curso na IES.

Como parte introdutória de uma ampla pesquisa sobre o tema, intitulada “A qualidade da educação superior e suas relações com o ingresso, a motivação e a permanência: Uma análise comparada Brasil/Uruguai”, envolvendo a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e a Universidad de la República (UdelaR), este estudo de revisão documental tem por objetivo apresentar a análise de um mapeamento comparativo da Educação Superior do Brasil e do Uruguai, focando-se especialmente nos discentes e no ingresso à educação superior. Para tanto, foram utilizados os dados oficiais divulgados em 2012 pelos Ministérios da Educação dos respectivos países, tendo 2011 como ano base. Além desses dados, também foram analisadas informações acerca das especificidades das duas instituições de ensino universitário envolvidas na pesquisa, a PUCRS e a UdelaR.

## **2 A Educação Superior Uruguaia e Brasileira**

O Brasil, ou República Federativa do Brasil, possui dimensões continentais, ou seja, sua extensão territorial equivale a 8,5 milhões de quilômetros quadrados, e sua população atual aproxima-se dos 200 milhões de habitantes. Já nisso, evidencia diferenças substanciais com os países Sul Americanos vizinhos, como a Argentina, o Paraguai e o Uruguai.

No que se refere à República Oriental do Uruguai, ou simplesmente Uruguai, o país faz fronteira terrestre unicamente com o estado brasileiro do Rio Grande do Sul (RS). O Uruguai possui uma população de cerca de 3,5 milhões de pessoas, sendo que 1,8 milhão vive na capital, Montevidéu.

Além dessas diferenças sociodemográficas, o Brasil e o Uruguai apresentam discrepâncias no sistema de educação que adotam. Além da educação uruguaia ser totalmente gratuita em qualquer nível do ensino, é também obrigatória por um período de nove anos. No Brasil, o ensino obrigatório é estabelecido

para as idades entre seis e quatorze anos, sendo oficialmente gratuito e com obrigação governamental de disponibilidade de vagas, apenas para esta faixa etária.

As diferenças do sistema educacional brasileiro e uruguaio, no entanto, são ainda mais significativas quando relacionadas à educação superior. Dentre os principais problemas inerentes à educação superior, a questão do ingresso e acesso à universidade é um tema de extrema relevância, levando cada vez mais os governos e as instituições de ensino a se voltarem para programas e políticas que visem atender as necessidades do estudante universitário. O que se espera, de fato, é a expansão da educação superior para todas as camadas da população, produzindo, a médio e longo prazo, a melhoria, da profissionalização, do índice de desenvolvimento humano e da qualidade de vida das pessoas.

## 2.1 O Contexto do Brasil

A educação superior brasileira é um sistema complexo, regido pela Lei de Diretrizes e Bases<sup>2</sup> (LDB). O Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (Seres), é quem garante a homogeneidade da legislação educacional no país, classificando as instituições de ensino superior (IES) em duas modalidades: públicas (federais, estaduais e municipais) e privadas, estas últimas constituídas como pessoas jurídicas, com ou sem fins lucrativos, podendo ser comunitárias, confessionais, filantrópicas ou particulares.

No Brasil, a educação superior pública em nível de graduação e pós-graduação *stricto sensu* é mantida pelo poder público em suas diferentes esferas hierárquicas. Porém, as IES públicas podem cobrar mensalidades dos alunos de pós-graduação *lato sensu*. As instituições privadas cobram mensalidades de todos os níveis educacionais e não podem receber recursos públicos, mas podem

apresentar e concorrer com a apresentação de projetos para o desenvolvimento de pesquisa e de pós-graduação. No entanto, a educação superior privada movimenta um volume considerável de recursos financeiros, estimados em cerca do dobro do que o governo federal gasta com as IES públicas.

A categoria privada concentra 73,7% das matrículas dos cursos de graduação do país. O acesso desse grande volume de estudantes à educação superior privada tem sido possível porque há uma grande variação dos valores das mensalidades entre as IES privadas. Além disso, o acesso e ingresso nas IES privadas tem sido estimulado por diversos programas nacionais de incentivo aos alunos com baixas condições econômicas (tais como, Fies, ProUni, Reuni, entre outros), além de bolsas e programas privados criados pelas próprias IES.

O Programa Universidade para Todos (ProUni) destinados a alunos de cursos de graduação e sequenciais é o que tem tido maior representatividade no ingresso das IES privadas. Consiste no programa do Ministério da Educação, criado pelo Governo Federal em 2004, que concede bolsas de estudo integrais ou parciais (50% do valor da mensalidade). É direcionado aos estudantes egressos do ensino médio da rede pública ou da rede particular com renda familiar per capita máxima de três salários mínimos. O sistema de seleção é informatizado e impessoal, no qual os candidatos são selecionados pelas notas obtidas no Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM conjugando-se, desse modo, inclusão à qualidade e mérito dos estudantes com melhores desempenhos acadêmicos. As IES privadas que participam do ProUni devem se inscrever no programa, recebendo incentivos tributários à sua adesão.

É notório que desde a fundação da Universidade do Rio de Janeiro, a primeira do Brasil, em 1920, estabeleceu-se uma nova era na educação superior do país, buscando romper com a disposição extremamente elitista, com forte orientação profissional. O

<sup>2</sup>Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

cenário atual é outro no qual se destaca a valorização da pesquisa e busca de inclusão social, havendo, no entanto, ainda muitas diferenças entre as categorias administrativas das IES brasileiras.

Segundo o censo de 2012, baseado nos dados de 2011 (INEP, 2013), o Brasil possui atualmente 2.365 IES organizadas academicamente em faculdades (84,7%), universidades (8%), centros universitários (5,6%) e institutos federais de educação, ciência e tecnologia (IFs) e centros federais de educação tecnológica (Cefets) (1,7%). Do ponto de vista administrativo, entre as 2.081 instituições privadas (88% do total de IES), 1.869 são faculdades, 88 são universidades. Outras 284 IES são públicas (4,7% estaduais, 4,3% federais e 3% municipais), sendo 135 faculdades, 102 universidades, sete centros universitários e 40 IFs e Cefets. Na região sul do Brasil, há o predomínio das matrículas dos cursos de graduação presencial das universidades privadas, e não nas faculdades privadas como no restante do país.

As universidades e os centros universitários possuem autonomia para criar e implantar cursos e programas de mestrado e doutorado (strictosensu). Para as demais IES (faculdades, faculdades integradas, escolas ou institutos superiores), a implantação de cursos de pós-graduação está sujeita à autorização do MEC.

A educação superior brasileira ainda pode ser na modalidade presencial ou à distância. Segundo censo de 2012 (INEP, 2013), o estudante típico da educação superior presencial do Brasil, em nível de graduação, estuda à noite, é do sexo feminino e cursa bacharelado em IES privada, tendo em média 18 anos no ingresso e concluindo os estudos aos 23 anos. Todas essas características se mantêm para o estudante típico da educação superior à distância, exceto por preferir os cursos de licenciatura e ter 30 anos como média de idade.

O sistema de educação superior brasileiro exige pré-requisitos ou provas seletivas para o

ingresso nas IES. A prova de vestibular é a mais tradicional forma de testar os conhecimentos adquiridos no ensino médio, tendo pontos de corte classificatórios e/ou eliminatórios. São realizadas uma ou duas vezes ao ano, dependendo da IES ou do curso, tendo uma inscrição paga pelo aluno. O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) consiste em provas de conhecimento e redação, é gratuito, mas exige a adesão voluntária do aluno e da IES que oferece vaga. Também há a avaliação seriada do ensino médio, com avaliação gradual e cumulativa ao longo do ensino médio, por meio de provas aplicadas ao final de cada ano letivo. Outras IES optam por processos seletivos mais personalizados e menos sistemáticos, utilizando entrevistas, informações pessoais ou escolares prévias do candidato, redação ou testes de conhecimentos simples.

Por outro lado, a educação superior no Brasil, de modo geral, não está estruturada para seguir uma matriz curricular por áreas de conhecimento. Com isso, na maioria das IES o aluno estuda disciplinas específicas apenas para a sua graduação, tornando quase impraticável a transferência de um curso para outro sem grande prejuízo no aproveitamento das disciplinas já cursadas.

## 2.2 O Contexto do Uruguai

O sistema de ensino uruguaio apresenta a peculiaridade de possuir uma única universidade pública, a Universidad de la República (UdelaR). Por mais de um século os estudos universitários ficaram concentrados na UdelaR. Porém, na atualidade, os estudos em nível terciário, por exemplo, a formação de mestres e professores de ensino secundário, não são realizados na universidade, mas em instituições terciárias públicas. Essa situação evidencia mudanças incipientes em relação à criação de novas instituições de caráter público. Por exemplo, em janeiro de 2013, foi criada a Universidad Tecnológica (Lei 19043) e está em análise do Poder Legislativo um projeto

denominado Universidad de la Educación, destinado à formação de docentes.

A primeira universidade privada do Uruguai, a Universidad Católica del Uruguay “Damásio Antonio Larrañaga”, surgiu a pouco mais de três décadas, tirando o monopólio da educação superior das mãos do estado. Porém, as instituições universitárias privadas do Uruguai não são obrigadas a seguir qualquer regulamentação pública, a menos que, voluntariamente, solicitem seu reconhecimento junto ao Estado. As instituições públicas, por sua vez, são regulamentadas por órgãos autônomos do Poder Executivo, de tal forma que nem o Ministério da Educação e Cultura tem poder político sobre as instituições públicas

Apesar dessas mudanças, ainda nos dias atuais, a educação superior uruguaia não representa um sistema unificado, no qual educação universitária e educação terciária sejam sinônimos. A estrutura de educação universitária compreende uma macro universidade pública, cinco universidades privadas e 10 institutos universitários privados, totalizando 15 instituições. A educação em nível terciário não universitária visa à formação superior, especialmente relacionada a formação docente do ensino primário e secundário, além de algumas engenharias tecnológicas, contando com cerca de 40 centros de estudo, sendo a maioria autônomos. Apenas as instituições terciárias destinadas à formação de militares e policiais de alto nível são públicas, mas não autônomas.

A educação superior universitária privada, ainda incipiente, agrega 14 instituições privadas, as quais atendem de modo parcial áreas do conhecimento científico e profissional, tais como: ciências da saúde, ciências humanas e sociais e engenharias. Essas instituições não recebem financiamento público, por isso concentram-se apenas no ensino, constituindo-se como associações civis ou fundações sem fins lucrativos, com

grande autonomia do ponto de vista acadêmico (Pebé&Collazo, 2004).

No entanto, é a universidade pública, representada apenas pela UdelaR, quem concentra cerca de 90% das matrículas globais na educação universitária, recebe 100% do financiamento público destinado ao nível universitário e possui exclusividade quase total na pesquisa científica do país. Além de cursos de educação continuada, oferece cursos técnicos, tecnológicos e de graduação (cerca de 115 específicos) e de pós-graduação (cerca de 104), contemplando as áreas de ciências agrárias, científico-tecnológicas, ciências da saúde e ciências sociais (Pebé&Collazo, 2004).

É ainda relevante destacar o trabalho para intensificar as oportunidades de estudos universitários no interior do Uruguai. Sem desconsiderar seus antecedentes, a atual Comissão de Coordenação do Interior (CCI) (UdelaR, 2007), em um investimento na gestão da descentralização, tem feito investimentos no reforço e criação de novos Centros Universitários em cinco distintas regiões do país.

De modo totalmente distinto do que ocorre no Brasil, para o ingresso no ensino superior no Uruguai o único pré-requisito é o certificado de conclusão do ensino médio. Ou seja, é um modelo de acesso irrestrito, no qual não há limites de alunos por curso (no Uruguai denomina-se carreira), sem nenhuma forma de processo seletivo, por critérios acadêmicos, nem econômicos ou administrativos (Diconca, dos Santos, & Egaña, 2011). Então, não existem provas de ingresso, nem mesmo é considerado o aproveitamento ou desempenho do estudante nos anos anteriores. Além disso, não há matrícula ou mensalidades, dado que é gratuita.

A partir da reforma universitária implusionada nos últimos anos, há a intenção de ampliar a extensão do ingresso e promover a permanência dos estudantes na

universidade. Para isso, foram implantadas medidas de distinção no acesso e no próprio currículo.

Assim criou-se uma alternativa de ingresso sob a forma de Ciclo Inicial Optativo (CIO) (UdelaR, 2007) para contemplar alunos que ainda não fizeram a sua escolha por um curso (carreira). Os CIOs, implementados no interior do país, podem ser por áreas, macroáreas ou compartilhados, constituindo-se em uma via de acesso à universidade focada em superar as dificuldades dos alunos indecisos. Assim, além de fortalecer seus conhecimentos e possibilitar uma oportunidade extra aos estudantes, em particular aos que pela sua situação social ou procedência geográfica possuem recursos mais limitados para o ingresso (UdelaR, 2010).

No ensino superior do Uruguai algumas carreiras partem de um ciclo básico comum a todas, o qual, em geral, dura entre um e dois anos, direcionando-se posteriormente para a formação específica. Com isso é possível que algumas turmas, durante o ciclo básico, sejam compostas por centenas de alunos que frequentam a mesma classe conjuntamente, em salas tipo auditorio.

Além disso, é possível que os alunos ingressem em mais de um curso (carreira) e os frequentem simultaneamente. Ou os abandonem a qualquer tempo, para iniciar outro. Ou seja, para facilitar o acesso à educação superior no Uruguai é possível mudar de carreira (curso) com um ano completo já cursado. Além disso, também é possível que egressos iniciem nova graduação sem necessidade de conclusão do curso anterior ou de cursar as disciplinas introdutórias.

Essa atual política de acesso à educação superior uruguia vem acompanhada de forte diversificação na oferta de possibilidades, visando romper com o modelo educativo tradicional, respondendo às demandas e necessidades emergentes da sociedade. Por isso, entre 2007 e 2013 foram criadas 35 novas carreiras (cursos universitários), 10 das

quais são compartilhadas entre faculdades, possuindo um caráter interdisciplinar.

Reforça essa política de acesso o Programa de Respaldo al Aprendizaje (PROGRESA) redefinido em 2009 com antecedentes desde 2006. Seu principal objetivo visa fortalecer as capacidades básicas dos estudantes para o ingresso na UdelaR. Com esse propósito implementa ampla gama de atividades entre as quais se destacam algumas prévias ao ingresso, articuladas com o ensino médio, outras de informação e promoção de estudos universitários, tutorias entre pares, apoio e orientação estudantil e orientação vocacional.

### **3 PUCRS e UdelaR: a Realidade Discente**

#### **3.1 PUCRS**

A PUCRS, IES privada, sem fins lucrativos, é uma entidade confessional católica e comunitária, transformada em universidade em 1948. Está localizada na capital do estado do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. É regida por seu Estatuto, por seu Regimento Geral e pelas normas jurídicas em vigor. Está constituída por 22 faculdades no Campus Central e mais oito nos campos regionais, organizadas em cursos e em programas destinados à formação em nível de graduação, de pós-graduação, de extensão e sequenciais. Além disso, está focada em expandir seus investimentos nos três pilares de sustentação da atividade de pesquisa de alto nível: capacitação de seus docentes e pesquisadores; atração dos melhores alunos, tanto em nível de graduação como de pós-graduação, estimulando a integração entre o ensino e a pesquisa; ampliação e aprimoramento da infraestrutura necessária ao desenvolvimento de pesquisas de portemundial.

De modo similar ao que ocorre na maioria das IES privadas do Brasil, na PUCRS há grande diversidade quanto às formas de acesso e ingresso na educação superior, como mostra a Tabela 1.

**Tabela 1 – Formas de ingresso dos estudantes matriculados na PUCRS no ano de 2012**

**Nota:** \*Outras pela ordem se significância: ProUni transferência; Mobilidade acadêmica; Especial; Convênio; Portaria 514; Transferência de campus

Forma de Ingresso	Total de matrículas	Percentual
Vestibular	15.386	58,9
ProUni	5.428	20,7
Transferência	2.390	9,1
Curso superior	1.483	5,7
Processo seletivo complementar	1.249	4,8
Outras*	282	1,1

Conforme a Tabela 1 evidenciam-se 11 formas diferentes de ingresso na universidade que puderam ser utilizadas pelos estudantes matriculados na PUCRS, em 2012. Observa-se que o processo seletivo clássico no Brasil, o vestibular, continua sendo a forma hegemônica para o ingresso na educação superior, seguido do Programa Universidade para Todos - ProUni.

No ano de 2012 o número total de matrículas na PUCRS<sup>3</sup> foi de 26.218 alunos. Destes, 13.443 (51,3%) eram do sexo masculino e 12.775 (48,7%) do sexo feminino. Em relação à idade, a maioria dos estudantes matriculados estava na faixa etária entre 21 e 30 anos (58,9%), seguido da faixa etária mais jovem entre 15 e 20 anos (28,4%). Entre 31 e 50 anos estavam 11,49% das matrículas e acima de 51 anos apenas 1,15%

### 3.2 UdelaR

A UdelaR é uma instituição de caráter autônomo, situada na capital do país, a cidade de Montevideu. Tem a responsabilidade pela educação pública superior em todo o território nacional do Uruguai. É regida, de forma compartilhada, por representantes das três seguimentos acadêmicos: docentes, discentes e egressos. Está integrada por distintos serviços, por 14 faculdades, dois institutos, duas escolas, uma de licenciatura, um centro universitário no interior e um regional e várias escolas dependentes de alguma dessas faculdades.

Atualmente, a UdelaR promove uma importante reforma universitária. Destaca-se,

entre outras metas dessa mudança, segundo as palavras do Reitor Rodrigo Arocena, o propósito de: “ensinar a mais pessoas, o mais alto nível, durante mais tempo” (UdelaR, 2010, p.7).

Quanto ao ingresso na educação superior, o Uruguai adota um sistema sem restrições, como já referido. Por isso, neste estudo não há dados a respeito das formas de ingresso. Porém, no caso específico do ingresso na UdelaR, além das regras gerais adotadas no país, há ainda a possibilidade, conforme a Ordenanza de Grado (artigo 34), (UdelaR, 2011) de analisar casos específicos e permitir o ingresso de pessoas que evidenciem conhecimentos, habilidades ou atitudes alcançadas dentro ou fora da educação formal compatíveis com a formação esperada para acompanhar o ensino superior universitário.

No ano de 2012 o número total de matrículas na UdelaR<sup>4</sup> foi de 112.891 alunos. Destes, 40.867 (36,2%) eram do sexo masculino e 72.024 (63,8%) do sexo feminino. Em relação à idade, a maioria dos estudantes matriculados estava na faixa etária entre 21 e 30 anos (65,1%), seguido da faixa etária acima de 30 anos (21,8%). Os estudantes com menos de 20 anos representam apenas 13,1% das matrículas.

Por outro lado, interessa destacar que entre os estudantes da UdelaR 75,6% trabalham. Entre estes, 52,4% dedicam de 21 a 40 horas semanais ao trabalho e 28,1% dedicam mais de 40 horas semanais.

### 4 Discussão

Longe da pretensão de estabelecer comparativos que apontem a valoração dos processos e metodologias de um ou outro sistema de educação superior, ou de uma instituição sobre a outra, nesse estudo pretendeu-se mapear elementos relevantes para a reflexão profícua. De fato, seria incoerente a comparação *ipsis litteris* da

<sup>3</sup>Fonte: Dados estatísticos internos da PUCRS

<sup>4</sup>Fonte: Direccion General de Planeamiento/UdelaR



educação superior do Brasil e Uruguai, tendo em vista as contingências de cada país.

O que interessa é extrair significado das políticas e diretrizes que sustentam os processos fundamentais que levam o aluno ao ingresso e permanência na universidade. Nesse sentido, a conclusão das etapas prévias do ensino formal, que dão a base estrutural sobre a qual pode se desenvolver a construção acadêmica do conhecimento é uma condição universal do ingresso à educação superior. Desse modo, constatou-se que a análise e qualidade da educação superior não pode ser dissociada dos caminhos percorridos no ensino fundamental e médio.

Em tese, o ensino médio, que tem como meta o desenvolvimento global do educando e a preparação básica para o trabalho e a cidadania, deveria apenas permitir o acesso à educação superior, o que se vê acontecer em países que possuem um sistema de acesso irrestrito, como o Uruguai. Porém, em países como o Brasil, onde o estudante precisa disputar uma vaga para no ensino superior, além de ter recursos financeiros para manter-se em IES privadas, a função do ensino médio vem sendo alterada. Com o estabelecimento da prática de exames de admissão (denominados de vestibular em 1915) para o ingresso nos cursos superiores, o ensino médio vem responsabilizando-se cada vez mais pela preparação ao vestibular.

É provável que países que possuem políticas públicas educacionais bem estabelecidas, abrangentes e democráticas desde os anos pré-escolares até o ensino médio, aumentam a chance de ter alto índice populacional predisposto ao ingresso na educação superior, sem enfrentar a ansiedade e a competição que em algum grau interferem nos processos de aprendizagem, desmotivam e são fonte de discriminação. Nesse sentido, segundo Lassance, Grocks e Francisco (1993), a entrada na universidade, para aqueles que têm recursos, tem assumido um caráter de “tarefa evolutiva” em si mesma. De tal modo que o ingresso na educação superior parece

representar uma continuidade obrigatória para quem termina o ensino médio, tornando-se alternativa única e disponível de inserção no mundo do trabalho. Isso se evidencia no fato da faixa etária dos alunos de 15 a 20 anos matriculados no ensino superior ter aumentado nos últimos anos, tanto no censo nacional do Brasil quanto nas estatísticas da PUCRS, as quais apontam esta idade como a segunda mais prevalente entre os matriculados.

Por outro lado, o maior número de jovens com menos de 20 anos ingressando no ensino superior pode ter outras leituras. “Esse fenômeno está relacionado, possivelmente, com a melhoria do fluxo dos estudantes nas etapas anteriores de ensino”, segundo o Censo da Educação Superior 2011 (INEP, 2013, p.65).

O aumento do número de faculdades isoladas, também evidencia que as atividades de ensino, pesquisa e extensão, promotoras do conhecimento e típicas das universidades, têm competido muito com a profissionalização e a formação técnica. Isso é uma realidade no Brasil, que em 2012, das 2.365 IES existentes, mais de duas mil eram faculdades. E parece ser uma tendência no ensino superior do Uruguai, no qual o número de IES tem expandido sob a forma de institutos e centros universitários.

Enquanto no Brasil, as IES oferecem várias opções de ingresso à Educação Superior, os estudantes precisam candidatar-se inevitavelmente a algum processo seletivo. Possivelmente, isso, de modo geral, força os estudantes, tanto de IES públicas quanto privadas, a fazerem a opção por apenas um curso a ser seguido. Quando o ingresso se dá por meio de algum programa governamental de incentivo, como a Bolsa ProUni o aluno é literalmente obrigado a optar por apenas um curso em uma IES credenciada. Caso venha a repensar a sua escolha, o aluno terá que reinserir-se em todo o processo novamente. Diante disso, parece possível inferir que esse fato tenha repercussões sobre a “evasão real”,

isto é, o abandono do ensino superior, ou sobre a conclusão de um curso que não se ajusta às expectativas do aluno, gerando frustrações quanto ao seu futuro profissional.

Não há, de fato, impedimentos formais para que o estudante mude de curso depois da escolha inicial, o que representa a “evasão aparente”. Porém, em geral, há um longo caminho que o estudante brasileiro terá que percorrer novamente para que isso possa se efetivar: disputar um novo processo seletivo, ser aprovado; ou em caso em que seja possível a transferência de um curso para outro, terá que solicitar e aguardar vaga para curso desejado, fazer a adaptação curricular, etc.

Diante disso, parece fundamental que haja investimentos substanciais, ainda durante o ensino médio, em programas que estimulem e apoiem os processos de decisão e orientação vocacional dos alunos. Além disso, acredita-se que oportunizar aos estudantes informações sobre a realidade da educação superior e do mercado de trabalho contribuem para o autoconhecimento necessário na tomada de decisão profissional. Informações sobre políticas de acesso e ingresso também são relevantes podendo se refletir na permanência no curso escolhido e na universidade.

Em contrapartida, no Uruguai, a liberdade de ingresso irrestrito à educação superior permite que o aluno experimente vários cursos, às vezes, simultaneamente. Pode-se supor que isso venha de encontro ao ritmo de cada aluno, permitindo que vá descobrindo seus verdadeiros interesses gradualmente, amadurecendo a partir de suas vivências. Corroborando essa ideia, jovens com menos de 20 anos representam apenas 13,1% dos estudantes matriculados na UdelaR em 2012, apontando não haver pressa em buscar a educação superior.

No entanto, o ingresso em vários cursos simultaneamente pode incrementar o número de abandonos em valores absolutos estimados na educação superior, se os dados não forem analisados sem a criteriosa discriminação

entre aqueles que frequentam apenas um curso e aqueles que frequentam mais de um, evidenciando a “evasão aparente”.

A segunda faixa etária mais prevalente entre os estudantes matriculados na UdelaR é a de 30 anos. Somado ao fato de que 75,6% dos estudantes matriculados trabalham, tendo a maioria uma jornada diária média de pelo menos 30 horas, pode-se constatar que o ingresso ao mercado de trabalho não depende unicamente da formação universitária. Pode-se, a partir disso, também questionar o real papel atribuído à escolarização nos anos iniciais e que precedem o ingresso na educação superior do país; ou seja, talvez esteja mais vinculado à construção do sujeito, da cidadania e do conhecimento necessário ao amadurecimento das potencialidades do que dirigido ao ingresso na educação superior.

Quanto às questões de gênero, os dados oficiais dos dois países confirmam que o número de mulheres matriculadas na educação superior é prevalente. No entanto, observou-se diferença relevante entre os dados das instituições pesquisadas. Enquanto na UdelaR há uma grande discrepância entre o número de matrículas, em favor das mulheres (63,8%), na PUCRS constatou-se uma diferença insignificante entre os gêneros (2,5%), porém que beneficia o número de matrículas masculinas. Sobre o acesso maior das mulheres à educação muito já se sabe e está associada a toda uma mudança no papel social da mulher. Porém, esta peculiaridade evidenciada na PUCRS, que praticamente iguala o número de homens e mulheres na educação superior ainda precisa ser compreendida e teorizada.

## 5 Considerações Finais

Por meio desse estudo documental, constatou-se que a realidade brasileira e uruguaia difere tanto em aspectos quantitativos quanto qualitativos, tais como: o número e tipos de instituições de ensino, as formas de ingresso dos alunos na universidade e o número de matrículas em instituições públicas e

privadas. Por outro lado, há similaridades que apontam para tendências universais, tais como, o predomínio atual da presença do gênero feminino na educação superior e os esforços de democratização da Educação Superior.

Apesar das diferenças, esses países têm em comum os desafios envolvendo as inequidades na Educação Superior. Além disso, a educação, vista como um processo composto por etapas cumulativas, pressupõe a busca pela compreensão dos elementos que precedem, acompanham e sucedem esse processo. Desse modo, conhecer a educação superior remete a uma série de indagações. É possível que não tendo a demanda pela preparação aos processos seletivos universitários, o ensino médio estaria mais próximo da formação integral do aluno, proposta, por exemplo, pela LDB brasileira? A educação superior menos incumbida da tarefa de profissionalização e preparação técnica proporcionaria o maior contato com o conhecimento genuíno e o interesse intrínseco por alguma carreira acadêmica? Isso teria implicações sobre a permanência na educação superior? O acesso e o ingresso irrestrito à educação superior é viável em países com enormes diferenças socioculturais, étnicas e econômicas e com vasta extensão populacional e geográfica como o Brasil? Essas são algumas questões que instigam as pesquisas científicas voltadas para as diversidades observadas na educação superior.

Pretende-se que este estudo documental enriqueça a continuidade da pesquisa empírica em parceria PUCRS/UdelaR, relacionando essas informações com os dados que estão em processo de coleta. É, porém, relevante salientar que na realização desse estudo constatou-se a escassez de dados publicados que pudessem permitir uma análise mais refinada, especialmente do ingresso dos estudantes na educação superior. Nenhum dos dois países dispõe de dados oficiais publicados sobre o número de ingressos. Com isso, os dados ficaram focados nos alunos matriculados, tanto em

nível nacional quanto nas instituições pesquisadas. Além disso, há uma grande defasagem, que em geral se apresenta em anos, entre o período de coleta dos dados nacionais e as análises e publicações decorrentes, o que leva a uma leitura apenas aproximada da realidade.

### Agradecimentos

A CAPES e ao CNPq pelo fomento a essa pesquisa. À PUCRS e à UdelaR pela disponibilização dos dados que compõem o estudo.

### Referências

- Baggi, C. A. S., & Lopes, D. A. (2011). Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica. *Avaliação*, Campinas, 16 (2), 355-374.
- Cardoso, C. B. (2008). Efeitos da política de cotas na Universidade de Brasília: uma análise do rendimento e da evasão. *Dissertação* (Mestrado em Educação), Universidade de Brasília, 123 p.
- Diconca, B., dos Santos S., Egaña, A. (2011) La desvinculación estudiantil al inicio de una carrera universitaria, Comisión Sectorial de Enseñanza. Universidad de la República. Montevideo. UCUR.
- Gaioso, N. P. L. (2005). O fenômeno da evasão escolar na educação superior no Brasil. *Dissertação* (Mestrado em Educação), Universidade Católica de Brasília, 75 p.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2013). *Censo da Educação superior: 2011 – Resumo Técnico*. Brasília: INEP. Acessado em 15 de junho de 2013, em: <download.inep.gov.br/educacao\_superior/censo\_superior/resumo\_tecnico/resumo\_tecnico\_censo\_educacao\_superior\_2011.pdf>
- Lassance, M. C., Grocks, A. & Francisco, D. J. (1993). Escolha profissional em universitários: Estilo de escolha. Em Associação Brasileira de Orientadores Profissionais (Org.), *I Simpósio Brasileiro de Orientação Vocacional e Ocupacional*. São Paulo: ABOP.

- Pebé, P. J. & Collazo, M. (2004). Sistema Nacional de Educación Superior de la República Oriental del Uruguay. *Proyecto Tuning-América Latina 2004-2005 (online)*. Acessado em 130 de agosto de 2013, em: <[http://www.cse.edu.uy/sites/www.cse.edu.uy/files/documentos/uruguay\\_doc.pdf](http://www.cse.edu.uy/sites/www.cse.edu.uy/files/documentos/uruguay_doc.pdf)>
- Universidad de la República – UdelaR (2007). Comisión Coordinadora del Interior - Consejo Directivo Central. Acessado em 20 de setembro de 2013, em [www.cci.edu.uy/node/399](http://www.cci.edu.uy/node/399)
- Universidad de la República - UdelaR (2010). Hacia la reforma universitaria. Camino a la renovación de la enseñanza. *Rectorado No. 11*, Montevideo: UCUR.
- Universidad de la República – UdelaR. (2011). Ordenanza de grado y otros programas de formación terciaria. en línea Acessado em 10 de agosto de 2013 em: [www.cse.edu.uy/node/139](http://www.cse.edu.uy/node/139)

## UN RETO PARA LA UNIVERSIDAD: LA PERMANENCIA CON EQUIDAD

Línea 3: Políticas nacionales y gestión institucional para reducir el abandono.

ESTRADA, Patricia<sup>1</sup>  
VELASQUEZ, Melbin<sup>2</sup>  
GOMEZ, Dora Nicolasa<sup>3</sup>  
VALLEJO, Fabio<sup>4</sup>  
JARAMILLO, Laura Marcela<sup>5</sup>  
LOPERA, Juan David<sup>6</sup>

Universidad de Antioquia. Colombia  
permanenciaconequidadudea@gmail.com

### Resumen.

Hace varios años la Universidad de Antioquia viene realizando acciones, desde sus diferentes unidades académicas y administrativas, para mejorar los índices de abandono y promover la inclusión y permanencia en la universidad. Estas acciones han sido orientadas por las políticas y la legislación a nivel nacional en el escenario de la Educación Superior y por el plan de desarrollo institucional de la Universidad de Antioquia, 2006-2016, que establece “el compromiso ineludible de formar el talento humano que requiere la región y el país”. Además, en el plan de acción 2012-2015 se incluye el Programa Institucional para la Permanencia con Equidad. Este programa surge por la articulación de las acciones diferenciadas que se venían haciendo en la universidad y fortalecerlas, propende por el acceso, permanencia y graduación estudiantil a través de la articulación e integración de iniciativas que desarrollan las unidades académicas y administrativas impulsando la formación disciplinar y ciudadana, enmarcado en los principios institucionales. Además, propicia el acceso a oportunidades y ejercicio de derechos de los estudiantes para la permanencia teniendo en cuenta las características y diversidad personal, social, cultural y étnica. Actualmente se está en proceso de consolidación con la construcción de cuatro componentes: i) Observatorio del ciclo de vida académica, ii) Asesoría, acompañamiento y formación para la permanencia, iii) Gestión de proyectos, iv) Comunicaciones, que buscan desde un enfoque diferencial, el fortalecimiento de las capacidades institucionales para el fomento del acceso, permanencia y graduación estudiantil, y dinamizar el trabajo colaborativo entre dependencias. Se pretende así, contribuir con el cumplimiento del compromiso institucional mediante el liderazgo y la participación en el mejoramiento de las acciones que viene desarrollando el Alma Mater, y que la autoevaluación institucional 2006-2010 planteó en el informe como: construcción de referentes conceptuales y diagnóstico sobre permanencia y deserción, formulación de política institucional sobre permanencia, fortalecimiento del acompañamiento a poblaciones con dificultades en la sostenibilidad para la permanencia, seguimiento y acompañamiento a las poblaciones diversas, fortalecimiento de los sistemas de información institucionales para un oportuno acompañamiento a los estudiantes y una mejor toma de decisiones, articulación del inventario de experiencias y concertación de acciones sistemáticas que se vienen realizando de acompañamiento a los estudiantes. Nuestra ponencia pretende socializar la experiencia del diseño e implementación de este programa y poner en consideración la estructura, las estrategias y las lecciones aprendidas.

**Descriptor o Palabras Clave:** Permanencia, Inclusión, Enfoque diferencial, Equidad

<sup>1</sup>Profesora Ocasional, Vicerrectoría de Docencia, Universidad de Antioquia

<sup>2</sup>Psicorientadora, Universidad de Antioquia

<sup>3</sup>Directora de Regionalización, Universidad de Antioquia

<sup>4</sup>Profesor de planta, Universidad de Antioquia, Colombia

<sup>5</sup>Coordinadora, Sala de invidentes, Universidad de Antioquia

<sup>6</sup>Profesor ocasional, Universidad de Antioquia, Colombia

## 1 Introducción

Con el propósito de propender por el logro formativo, y contribuir con el aumento de la cobertura ampliando los cupos de todos los programas de pregrado, y con la disminución de la deserción estudiantil en la institución, la Universidad de Antioquia, Colombia, desde hace ya más de una década viene aumentando la cobertura educativa y desarrollando múltiples acciones para favorecer el ingreso de la población, y su formación, acciones dirigidas a población que en su mayoría corresponde a estratos socio-económicos bajos del departamento y del país.

Si bien con cada una de sus acciones buscan favorecer la educación superior para el mejor desarrollo del país, este esfuerzo, como plantea el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, es necesario pero insuficiente para afrontar la deserción<sup>7</sup>, por lo tanto se requiere de otras alternativas que promuevan la permanencia.

En tal sentido, en la búsqueda de una mayor comprensión de la deserción se han llevado a cabo en la Universidad diversos proyectos de investigación y de intervención, liderados por las unidades académicas y las dependencias administrativas.

Entre ellos se destaca el proyecto Bienestar, Equidad y Permanencia Estudiantil –BEPES– cuyo propósito fue el de desarrollar acciones que articulen, potencien y fortalezcan la permanencia de los estudiantes, y cuyos resultados se enfocaron en las siguientes líneas de acción:

- Estructuración, socialización y sensibilización.

- Formación para la participación académica.
- Seguimiento, evaluación y medición de impactos.
- Transferencia y convocatoria.
- Comunicación.
- Georeferenciación.

De igual forma, con la financiación de la Unión Europea, en 2011 la Universidad de Antioquia fue invitada a participar junto con 20 universidades de 14 países en el proyecto Alfa GUIA, **Gestión Universitaria Integral del Abandono**. Proyecto de investigación con una duración de tres años y cuyo objetivo es el de mejorar los índices de permanencia de los estudiantes en la Educación Superior de los países participantes.

En términos generales, en búsqueda de disminuir la deserción y atendiendo a las causas del fenómeno, identificadas a través de diversos estudios nacionales e internacionales, la Universidad viene liderando acciones, proyectos y programas enfocados a determinantes individuales, académicos, institucionales y socio-económicos del abandono.

Como apoyo a todo lo anterior y con el fin de contar con un sistema de monitoreo permanente, la Universidad ha incorporado en su gestión académica el Sistema para la Prevención de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior –SPADIES desarrollado por el Ministerio de Educación Nacional, y en cuyo manejo se han vinculado vicedecanos y jefes de departamento de las unidades académicas con el fin de que, apoyados de igual forma en el sistema de información de matrícula y registro (MARES), tengan mayor conocimiento del comportamiento de los factores de riesgo que pueden incidir en la deserción de sus estudiantes.

No obstante, a pesar de que las acciones implementadas han generado una importante disminución de la tasa de deserción en la

<sup>7</sup>Consultado el 12 de septiembre en [http://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articulos-254702\\_libro\\_desercion.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articulos-254702_libro_desercion.pdf)

Universidad, tal como se observa en la Tabla 1, la permanencia sigue siendo un objetivo prioritario en aras a responder efectivamente a las necesidades de desarrollo de la ciudad y la región antioqueña.

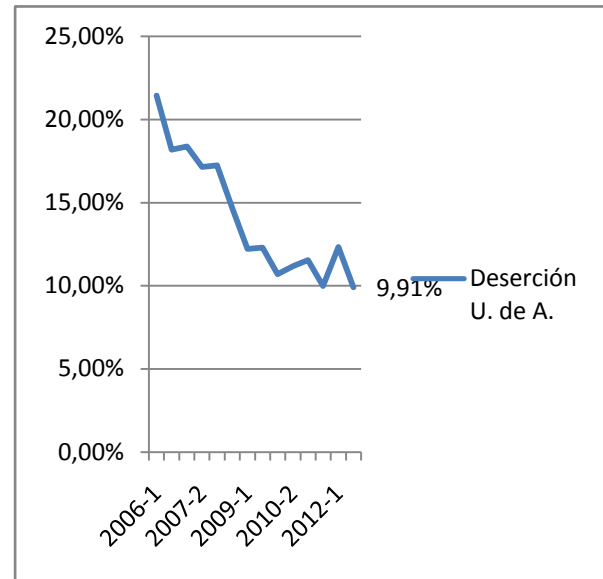
## 2 Creación del programa “Permanencia con Equidad”

Para el caso Colombiano y particularmente para la universidad de Antioquia y con base en los estudios realizados se considera que “no es suficiente tener acceso a la educación si no se garantiza tanto la calidad de la misma, el tránsito al primer empleo, el rezago y la permanencia regulada en el sistema educativo”. En este contexto se hace necesario desarrollar políticas institucionales educativas que complementen o sustituyan las actuales de tal manera que faciliten o atiendan las necesidades anteriormente expuestas.

En este sentido la universidad de Antioquia ha dado un paso importante al incorporar en su plan de acción el Programa de Permanencia con Equidad, el cual es necesario estructurar, financiar y desarrollar. Es conveniente definir estrategias institucionales adecuadas que faciliten tanto el logro de objetivos y metas como la evaluación de sus efectos e impactos, para posicionarlo en la comunidad académica. Dichas estrategias se deben definir en el marco de una política institucional tendiente a abordar la problemática del abandono, fenómeno que afecta la educación superior a nivel mundial y que, desafortunadamente en la Universidad se ha mantenido, por cohorte, en el 47%, a pesar de las múltiples acciones e iniciativas realizadas por las unidades académicas.

Importa destacar para los fines de este trabajo, que el compromiso que tendrá el Programa Institucional de Permanencia con Equidad y de las unidades académicas en la construcción de los lineamientos para la definición de una política de permanencia

Tabla No. 1 Tasa de deserción por periodo Universidad de Antioquia



Fuente: SPADIES, agosto de 2013

para la universidad de Antioquia, es un elemento muy importante para entender la posición y relevancia que se le da al fenómeno del abandono en la educación superior y particularmente en la universidad pública, dado que generalmente atiende población de estratos bajos del país y por ende la más vulnerable. La estrategia de trabajar conjuntamente con las unidades académicas tienen un gran poder de cohesión e integración institucional puesto que en gran medida, son éstas las que están afectadas directamente por la problemática para cumplir su compromiso con responsabilidad social. Además es la unidad académica quien tiene un contacto más directo con los estudiantes, luego dicho poder se ejerce no sólo mediante condicionamientos para el cumplimiento de su compromiso con la sociedad, la región y el país (formación disciplinar y ciudadana, contribución a la construcción del proyecto de vida de los estudiantes y a la generación de desarrollo sostenible), sino también a través del establecimiento de agendas de trabajo colaborativo en investigación, recolección, interpretación de datos, talleres y conferencias, recomendaciones y consultorías en relación a la permanencia estudiantil en la universidad.

Es importante precisar que para definir la estructura del Programa Institucional de Permanencia con Equidad, a más de considerar la problemática del abandono en la universidad y las acciones, actividades o iniciativas que han realizado y realizan las unidades académicas para abordarlo, inserta en su análisis recomendaciones de investigadores y tratadistas de la problemática como Tinto, Díaz peralta, entre otros, así como los principios planteados por La UNESCO como recomendación para dar respuesta a los continuos cambios de hoy: relevancia, calidad e internacionalización.

Respecto a la problemática del abandono se ha analizado detalladamente los trabajos e investigaciones que se han desarrollado en la universidad en los últimos diez años relacionados con deserción (abandono) y acompañamiento tutorial, haciendo hincapié en los factores asociados al abandono así como en los procesos de acompañamiento tutorial que por más de dos década la universidad ha incorporado en el proceso formativo.

Respecto a los principios complementarios a los institucionales, la relevancia entendida como la importancia e incidencia que tiene el fenómeno del abandono tanto en el sistema educativo Colombiano para dar cumplimiento a los compromisos de gobierno contemplados en la constitución Nacional, como para la universidad en el cumplimiento de las expectativas y exigencias que la sociedad espera de ella. En tal sentido y el marco de sus dimensiones misionales docencia, investigación y extensión, la universidad a través del Programa Institucional de Permanencia con Equidad espera reducir las tasas de abandono en los programas que ofrece y así de un lado, darle mejor uso a los recursos asignados y de otro, contribuir a la construcción del proyecto de vida de sus estudiantes, propiciar espacios y condiciones para generar desarrollo socio económico sostenible.

La calidad entendida como el compromiso institucional en la formación de profesionales con competencias en lo disciplinar, para enfrentar las exigencias del entorno y lo ciudadano para contribuir con responsabilidad al desarrollo de la sociedad, la economía, la región y el país. En tal sentido pone al servicio de la comunidad (estudiantes, empresas, estado y sociedad) su capacidad institucional (infraestructura académica, administrativa) con la participación activa del personal docente, de investigación, de extensión y administrativo.

De otro lado, el programa pretende articular en sus iniciativas una perspectiva diferencial a grupos poblacionales que han sido excluidos como son los grupos pertenecientes a diferentes etnias, personas con discapacidad y la población que ha sido víctima del conflicto armado. Estas poblaciones requieren una atención especial que garantice los procesos de acceso, permanencia y graduación. Para ello el programa se apoya en los desarrollos investigativos y expertos en el tema para apoyar su acompañamiento y en la implementación de acciones afirmativas.

El programa contempla como **su objetivo** alcanzar el fortalecimiento de las capacidades institucionales para el fomento del acceso, permanencia y graduación estudiantil y para su direccionamiento estratégico, define **su misión:** Propende por el acceso, permanencia y graduación estudiantil a través de la articulación e integración de las iniciativas y/o proyectos que desarrollan las unidades académicas impulsando la formación disciplinar y ciudadana, enmarcado en los principios institucionales teniendo en cuenta las características y diversidad personal, social, cultural y étnica y **su visión:** En el año 2022 el programa de permanencia con equidad será reconocido a nivel local, nacional e internacional por el liderazgo en la generación y acompañamiento de estrategias orientadas a contribuir con el acceso, la permanencia y graduación estudiantil, y se



consolidará como unidad de análisis de tendencias del fenómeno del abandono en la perspectiva de prevención e intervención de estudiantes en situación de riesgo a través de la articulación e integración de las iniciativas o proyectos desarrollados en la universidad y el análisis de contribuciones y efectos.

Acorde con el esquema estratégico y los principios de la Universidad el Programa Institucional de Permanencia con Equidad define un principio adicional a los que rigen la universidad a través del cual refrenda su compromiso de contribuir con la formación integral de la comunidad universitaria para posibilitar su desarrollo humano y una mejor calidad de vida, **“Equidad”** el cual se aborda desde la propuesta de Amartya Sen, según la cual “en términos de las políticas públicas, resulta fundamental tener en cuenta no sólo las diferencias sociales y económicas que existen entre los individuos, sino las que son producto del azar natural. En tal sentido, Sen propone superar la noción de “justicia con equidad” hasta incluir la enorme diversidad humana, ajustándose a una ética de la igualdad que se adapte a las diversidades generalizadas que afectan a las relaciones entre los diferentes ámbitos”. La igualdad y la equidad concebidas de esta forma confluyen en el reconocimiento de las diferencias”.<sup>8</sup>

### 3 Estructura del programa

Para la intervención del fenómeno se definió una estrategia integral que dé respuesta a las diversas condiciones asociadas al problema, constituida por tres componentes claves y un componente transversal, cada uno con un objetivo claro de intervención así:

1. Observatorio del ciclo de vida académica: Diseñar e implementar un espacio de referencia para la toma de decisiones institucionales.
2. Asesoría, acompañamiento y formación para la permanencia: Fortalecer

los programas, promover la formación docente, diseño e implementación de estrategias y acciones institucionales para el acceso, permanencia y graduación estudiantil.

3. Gestión de proyectos: Orientar y acompañar la formulación, seguimiento y evaluación de proyectos relacionados con la permanencia e inclusión a nivel intra e inter institucional.

4. Comunicaciones: Contribuir a la construcción de comunidad académica en permanencia con equidad de manera colaborativa a través de mecanismos de comunicación, espacios de interacción, difusión y visibilización.

El programa entonces se establece a partir de cuatro componentes que deben guiar la estrategia a seguir para lograr el impacto deseado por medio de su interrelación. Estos componentes deben interpretarse como las guías que orientan el futuro deseado y posible para el programa. Por este motivo, si bien lógicamente incluyen las acciones que permitan llevar a la práctica las ideas, no se reducen a esto, sino que vienen a ser las fuerzas que proyectan el futuro deseado. En este sentido, si bien algunas acciones pueden tener una vigencia determinada o incluso pueden ser reformulados según las necesidades que se presenten, son el camino cierto al ser parte constituyente del programa y de la estrategia a seguir, la dinámica la vemos a continuación en la Fig. 1.

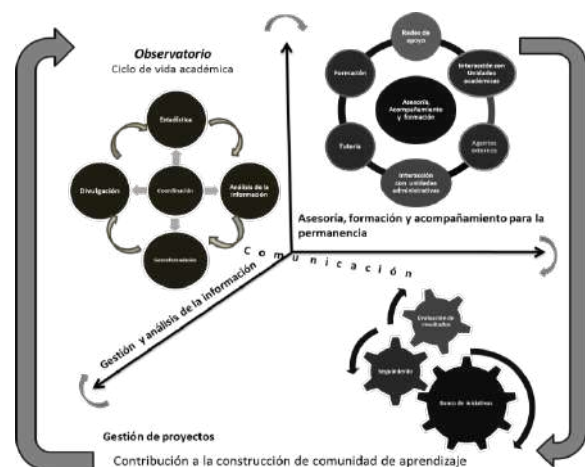


Figura 1. Dinámica de los componentes

<sup>8</sup> SEN. A. 1988. "Igualdad de qué?". En: Sterling McMurrin (ed.), Libertad, Igualdad y Derecho. Barcelona, Ariel Derecho, p. 133-156.

En realidad para el programa se define una estructura explícita con la finalidad de establecer un sistema de roles que han de desarrollar los funcionarios adscritos al mismo para trabajar conjuntamente de forma óptima y que se alcancen las metas fijadas en la planificación.

Se considera que el cumplimiento de la misión depende de la eficaz y eficiente actuación y la gestión de los actores participantes, de una adecuada estructura del programa y de una metodología que permita establecer inicialmente un diagnóstico de la situación o línea base, definir metas, analizar tendencias y evaluar efectos e impactos. La estructura del Programa Institucional de Permanencia con Equidad, representada en la Fig. 1 parte de las dimensiones definidas para la intervención y la relación con sus componentes.

Esta visión multidimensional de la estructura expone un entorno mucho más dinámico y rico que facilita el cumplimiento de los propósitos expresados en el plan de acción institucional. Además permite tener un mayor alcance en el acompañamiento y propicia espacios de reflexión y mejora continua de manera más precisa.

#### **4 Componentes dinamizadores**

Cada uno de los componentes del programa desarrolla actividades que propician el cumplimiento de los objetivos planteados, inicialmente se articularon los diferentes sistemas de información existentes al interior de la Universidad para tener información en tiempo real y confiable, se configuro un mecanismo de alerta y vigilancia sobre el ciclo de vida académica que permite intervenir de manera oportuna para el diseño de estrategias y lineamientos de políticas y acciones que favorezcan la permanencia e inclusión estudiantil.

El acompañamiento, seguimiento y evaluación de las acciones desarrolladas en las dependencias permite identificar la incidencia que estas tienen en la permanencia y facilita el diseño de otras que brinden mejores posibilidades en el acceso, permanencia y graduación estudiantil.

Con el diplomado “acompañamiento para la permanencia con equidad” se tiene el interés de formar a los participantes para el diseño y desarrollo de estrategias que mejoren los procesos de enseñanza y aprendizaje en el marco de la permanencia con equidad, este comprende la cualificación en temáticas relacionadas con el acompañamiento estudiantil para la permanencia e inclusión y crear acciones interinstitucionales que permiten generar nuevos escenarios de conocimientos y socialización de experiencias para el mejoramiento permanente del programa.

Este diplomado pretende también brindar elementos para el diseño y ejecución los procesos de acompañamiento desde las estrategias de tutoría académica, vocacional y personal. Se abordará la orientación de las tutorías, sus funciones y sistemas, y las técnicas e instrumentos de la acción tutorial, entre otros conceptos.

El diplomado tiene un enfoque diferencial teniendo en cuenta algunos de los grupos poblacionales que hacen parte de la vida Universitaria. Se desarrolla con temáticas como tutorías, acompañamiento a poblaciones con discapacidad, con situaciones de salud y físicas crónicas, diversidad étnica e interculturalidad, género y diversidad sexual, situación de desplazamiento y otras formas de victimización, un espectro amplio de condiciones en las cuales es posible encontrar nuestros jóvenes.

La participación en proyectos no solo permite la interacción con actores externos que brindan la posibilidad de identificar nuevas prácticas, sino además la posibilidad de

gestionar recursos para realizar acciones de mejora al interior del programa.

A partir del espacio web diseñado se trabaja en la creación de comunidad de práctica que permita desarrollar el conocimiento en la temática al compartir los aprendizajes en torno al tema de permanencia, partiendo de la reflexión compartida de las acciones y la difusión de las mejores prácticas identificadas.

## 5 Actividades realizadas

Durante el año 2013 el programa ha realizado diversas actividades que permiten el afianzamiento del tema de permanencia al interior de la comunidad universitaria.

La creación del sitio web, <http://www.udea.edu.co/permanenciaonequidad>, alojado en el portal universitario de la Universidad de Antioquia, el cual se retroalimenta periódicamente con contenido derivado de las investigaciones, procesos que se vienen encaminando con el programa y permite tejer redes comunicacionales alrededor del objetivo trazado, además de promocionar las experiencias significativas de las diferentes instituciones.

Las mesas interinstitucionales de trabajo, permiten conocer las políticas en el tema, escuchar y reconocer las iniciativas adelantadas en las distintas universidades de la región que favorezcan un trabajo colaborativo y construcción de saberes. Se abordaron las temáticas:

- Todos por la Inclusión
- Implicaciones de la Ley 1618 de 2013 (Ley estatutaria de la Discapacidad) para las instituciones de educación superior
- Juntos por la permanencia

En ellas se contó con la presencia de las distintas Instituciones de Educación Superior de la ciudad y representantes del Ministerio de Educación Nacional para el tema de inclusión y permanencia, las conclusiones que



se tuvieron orientaron acciones al interior de la institución en el fortalecimiento del acompañamiento a estudiantes en situación de discapacidad y el fortalecimiento del trabajo articulado entre las diferentes instancias de las universidades en el tema de generar acciones para la permanencia estudiantil.

El acompañamiento a poblaciones diversas se ha llevado a cabo a partir de la realización de eventos que buscan congregarse en un mismo espacio diferentes ideas, propuestas y reflexiones alrededor del fortalecimiento de los aspectos que favorezcan la identidad cultural y valores ancestrales de los diferentes grupos étnicos. Permitiendo el acercamiento en la interlocución con los representantes de los diferentes grupos poblacionales, para construir de forma conjunta acciones de inclusión.

Los eventos realizados fueron:

- Semana de la afrocolombianidad, realizada en el mes de abril



- Tercera minga del pensamiento indígena, “construir desde la diferencia para la unidad”, la cual hizo posible en el mes de agosto congregar en un mismo espacio diferentes ideas, propuestas y reflexiones alrededor del fortalecimiento de los pueblos indígenas su identidad cultural y valores ancestrales.

En el año 2014 se iniciará la cátedra etnoeducativa: “Acercamientos a la visión afro”, que permitirá fomentar el acercamiento a la cultura y darle significado a sus presencia valorando los aportes realizados por los afrodescendientes.

Para realizar el acompañamiento a los estudiantes en situación de discapacidad se inicia con la capacitación de los docentes que tienen en sus cursos de prácticas de laboratorio o en aquellos que requieren diseño de materiales especiales para el trabajo con estos alumnos, y se cristaliza con el trabajo por parte de profesores y de tutores académicos, permitiéndole a los estudiantes alcanzar los logros en las aulas de clase que de otra manera estarían mediados por dificultades referenciadas a no contar con los apoyos suficientes para el ejercicio de su quehacer estudiantil.

En tanto existen situación de violencia en el país se hace necesario pensar y desarrollar un plan de acompañamiento para el grupo de estudiantes víctimas del conflicto armado, a partir de la identificación de sus factores de riesgo se diseñó un plan de acompañamiento que se ejecuta desde la Dirección de Bienestar Universitario, el cual cuenta con acompañamiento con la atención psicológica y orientación vocacional, cursos nivelatorios en matemáticas y lectura, vinculación a grupos deportivos y culturales que les favorezcan la creación de lazo social y una mejor inserción en el ambiente universitario.

La formación de los profesores es un asunto que no puede dejarse de lado ya que son actores claves en la permanencia de los estudiantes pues tienen de primera mano el



contacto con ellos y la posibilidad de incidir en sus actos a partir de ser en muchos casos los referentes a seguir. Buscando promover acciones que mejoren la capacidad institucional y la aplicación de estrategias de acompañamiento para el caso de los estudiantes en condiciones de vulnerabilidad y pertenecientes a grupos diversos (grupos étnicos, personas con discapacidad y otros). Se brindan elementos conceptuales y procedimentales para mejorar los procesos de acceso, permanencia y egreso que den respuestas diferenciadas a las demandas de los diferentes grupos poblacionales.

La construcción de conocimiento a partir de la participación en eventos que toquen con los temas identificados como generadores de vulnerabilidad nos permite construir respuestas más apropiadas a estos, es por eso que participamos en el VI Encuentro de La Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Derechos Humanos y Discapacidad, y en la Jornada interuniversitaria sobre Biblioteca Accesible y Vinculación al Consejo Iberoamericano de Diseño Accesible Ciudad y Construcción Accesible.

## 6 Conclusiones

El tema de generar “permanencia estudiantil” al interior de las Instituciones de Educación Superior requiere no solo del diseño de una estrategia que reúna acciones que apunten a mitigar el impacto de las variables identificadas como generadoras de vulnerabilidad en los estudiantes, sino además congrega a los diferentes estamentos universitarios (estudiantes, profesores,

administrativos) en torno al desarrollo de estas, puesto que el tema de la permanencia estudiantil es responsabilidad de todos.

La voluntad política e inclusión del tema en los planes de desarrollo, de acción institucionales y en la agenda diaria de los directivos no son garantía de éxito para un programa como este, se necesita también la ejercicio permanente de identificación de aquellas variables que estén afectando el normal desarrollo del proceso académico y de adaptación a la vida universitaria para intervenirlas de manera preventiva en la mayoría de los casos, y correctiva cuando no se tenga otra opción.

Las claves del trabajo realizado en el programa Permanencia con Equidad de la Universidad de Antioquia son: el trabajo articulado con las dependencias y unidades académicas, la caracterización de la población estudiantil, el reconocimiento de la diversidad, el acompañamiento a los profesores en la formación en temas que se convierten al interior del aula de clases en problemáticos por el desconocimiento en algunos casos de la pedagogía necesaria, el levantamiento y reconocimiento de las prácticas existentes y la búsqueda constante de nuevas formas de intervención a las situaciones problemáticas.

Las acciones a seguir están encaminadas hacia la articulación intra e interinstitucional con aquellos organismos estatales y privado que comparten el reto de generar permanencia estudiantil.

La universidad debe fomentar en los estudiantes la creación de sentido en el acto de ser estudiante, convertirlo en proyecto de vida que contempla y pondera significativamente la finalización de los estudios para el inicio de su ejercicio profesional, con el cual contribuirá a cumplir con la visión de la universidad que se plantea para el 2016 ser líder en el aporte a la transformación socioeconómica.

## 7 Referencias

[http://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-254702\\_libro\\_desercion.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-254702_libro_desercion.pdf)

SEN. A. 1988. "Igualdad de qué?". En: Sterling McMurrin (ed.), Libertad, Igualdad y Derecho. Barcelona, Ariel Derecho, p. 133-156.

## INTERNACIONALIZAÇÃO E PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM OLHAR VOLTADO PARA O CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS (CsF)

Políticas Nacionais e Gestão Institucional para Redução do Abandono

MOROSINI, Marília Costa  
BERTINATTI, Nicole  
GOLEMBIEWSKI, Luan  
PUCRS - BR  
e-mail: marilia.morosini@pucrs.br

**Resumo.** O presente trabalho apresenta um panorama sobre o cenário da Educação Superior no Brasil e sua democratização através das políticas de ações afirmativas, com análise específica para a internacionalização da educação superior. Tem como principal objetivo o estudo da política pública do governo federal denominada, Ciências sem Fronteiras. A metodologia, de caráter qualitativo e quantitativo, conta com entrevistas e questionários aplicados com alunos que participaram do CsF, objetivando perceber aspectos de sua permanência no país destinado, além de fatores relacionados a aprendizagem cognitiva, cultural e psicosocial. Nos últimos anos, a educação superior brasileira viveu uma verdadeira revolução no setor público (com a ampliação das vagas em universidades federais e a criação dos Institutos Federais) e no setor privado (com a oferta de vagas pelo PROUNI). O Brasil reúne esforços para superar as marcas históricas de desigualdade e exclusão construindo políticas que buscam maior equidade na educação. O Ciência sem Fronteiras é um programa criado em 2011 pelo governo federal para a promoção e consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional (<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>). Suas metas visam atingir um total de 101.000 bolsas oferecidas até o ano de 2015 distribuídas entre Doutorado sanduíche e Pleno, Pós-Doutorado, Graduação Sanduíche e Desenvolvimento Tecnológico e Inovação no Exterior. Entre 2012 e 2013 (abril) já distribuiu 31 745 bolsas de graduação sanduíche, 4.385 de doutorado sanduíche, 2.883 estágio pós-doutoral, 1.502 de doutorado pleno. Os resultados do estudo revelam que a demanda do CsF tem aumento de forma acentuada, constituindo-se em um motivo inovador para a permanência do estudante no curso de graduação e na qualificação dos seus participantes. Entre os desafios a serem enfrentados para que a permanência aumente seu grau estão: a vontade de retornar ao Brasil antes de completar o período pré-estabelecido do programa; a dificuldade de adaptação no novo país; saudade dos familiares e amigos; e da rotina do Brasil. Recomenda-se estudos mais detalhados com diversos tipos de atores envolvidos (gestores de políticas públicas, nacionais e institucionais, professores e egressos de cursos superiores) e com maior tempo de realização deste programa.

**Palavras-Chave:** Internacionalização, Ciência sem Fronteiras, Educação Superior, Permanência, Brasil.

## Introdução

O cenário da educação superior brasileira nem sempre contou com medidas para o acesso democrático da população. Partindo de um contexto histórico o acesso ao ensino superior sempre foi privilégio das classes dominantes. Foi somente nas últimas décadas, com o crescimento acelerado do país, que as políticas de ações afirmativas foram sendo pensadas para proporcionar a entrada da minoria da população na educação superior. Refletem contextos emergentes na educação superior, compreendidos como configurações em construção na educação superior que são observadas em sociedades contemporâneas sejam elas sociedades do conhecimento nominal, contraditório e sociedade inteligente do conhecimento e que convivem em tensão com concepções pré-existentes, refletoras de tendências históricas tradicionais. (RIES, 2013). Prova disso são os programas do governo federal como Prouni, FIES, aumento das cotas em universidades federais para estudantes de escolas públicas, entre outros.

Além dos programas que visam a inclusão da classe com menor renda na Educação Superior, alguns outros têm como objetivo aumentar a qualidade dos cursos de graduação no país, como o caso do Ciência sem Fronteiras, que leva estudantes de algumas áreas, como Engenharias e Ciências Naturais e Biológicas, à efetuarem intercâmbio estudantil em diversos lugares do mundo. Este artigo tem como principal objetivo identificar o impacto da mobilidade acadêmica internacional na qualidade da educação superior, na perspectiva de formandos/egressos. Sendo alto o índice de evasão na Educação Superior no Brasil e as grandes discussões acerca de ações proativas para evitar tal abandono, este trabalho tem como hipótese a contribuição do programa CsF, de alguma maneira, para a permanência dos estudantes no ensino superior, uma vez que serve de estímulo para os sujeitos que participam do mesmo. Para se ter uma ideia um levantamento baseado em números divulgados pelo MEC revela que, de 2010

para 2011, praticamente um milhão de alunos não renovaram as matrículas – taxa equivalente a 18%. Dos 5.398.637 graduandos, 4.392.994 efetivaram a matrícula para o ano seguinte (CANELA, 2013), desta maneira o CsF poderá servir também como um fator positivo para o não abandono. Para tal construção, devido a falta de documentação em estudos precedentes sobre o programa, foi realizada uma pesquisa, trazida a tona neste artigo, sobre as estruturas do programa, suas diferentes formas de seleção e dados estatísticos sobre o direcionamento desses estudantes ao exterior. A metodologia utilizada foi de caráter qualitativo, uma vez que os estudos contidos nesse artigo foram análises de entrevistas e questionários concedidos aos pesquisadores do Centro de Estudos do Ensino Superior, da PUCRS, utilizando-se da análise textual discursiva de Moraes e Galleazi (2007). Para a pesquisa do programa em si, foram recolhidos dados em rede contidos nos respectivos sites do governo federal.

O Programa Ciência sem Fronteiras, criado em 2011, já enviou cerca de 53.000 estudantes para realizar graduação sanduíche, Mestrado e Doutorado em países do exterior, principalmente, na Europa e Estados Unidos, com as despesas custeadas pelo governo.

## Ciência sem Fronteiras

Ciência sem Fronteiras busca promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional. A iniciativa é fruto de esforço conjunto dos Ministérios da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e do Ministério da Educação (MEC), por meio de suas respectivas instituições de fomento – CNPq e Capes –, e Secretarias de Ensino Superior e de Ensino Tecnológico do MEC. O projeto tem como objetivos Investir na formação de pessoal altamente qualificado nas competências e habilidades necessárias para o avanço da sociedade do conhecimento;

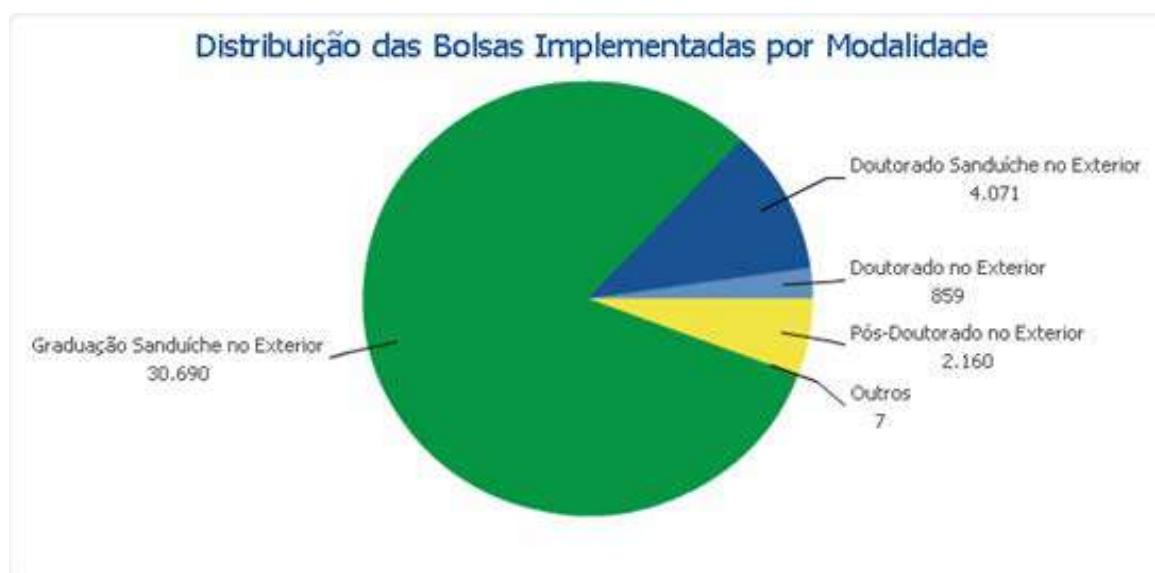
Aumentar a presença de pesquisadores e estudantes de vários níveis em instituições de excelência no exterior; Promover a inserção internacional das instituições brasileiras pela abertura de oportunidades semelhantes para cientistas e estudantes estrangeiros; Ampliar o conhecimento inovador de pessoal das indústrias tecnológicas; e Atrair jovens talentos científicos e investigadores altamente qualificados para trabalhar no Brasil.

O projeto prevê a utilização de até 101 mil bolsas em quatro anos para promover intercâmbio, de forma que alunos de graduação e pós-graduação façam estágio no exterior com a finalidade de manter contato com sistemas educacionais competitivos em relação à tecnologia e inovação.

**Gráfico 1:** Evolução trimestral da distribuição das bolsas de graduação por região



**Observação:** Amarelo – Região Nordeste; Azul escuro – Região Sudeste; Azul claro – Região Sul; Verde claro – Região Centro Oeste; Verde escuro – Região Norte. **Fonte:** Disponível em: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/painel-de-control>



**Gráfico 2:** Distribuição das Bolsas Implementadas por Modalidade

**Fonte:** Disponível em: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/painel-de-control>

Além disso, busca atrair pesquisadores do exterior que queiram se fixar no Brasil ou estabelecer parcerias com os pesquisadores

brasileiros nas áreas prioritárias definidas no Programa, bem como criar oportunidade para que pesquisadores de empresas recebam



treinamento especializado no exterior. Prevê bolsas internacionais e bolsas nacionais.

Nas nacionais prevê: atração de cientistas no país, professor visitante especial, e bolsas jovens talentos. Para 2014 estão inscritos 13 174 pessoas para bolsas do Reino Unido, Austrália, Nova Zelândia, Finlândia e Coreia do Sul. O programa é voltado especialmente para as engenharias e ciências biológicas. (Ciência sem Fronteiras, 2013).

Suas metas visam atingir um total de 101.000 bolsas oferecidas até o ano de 2015 (gráfico 2) distribuídas entre Doutorado sanduíche e Pleno, Pós-Doutorado, Graduação Sanduíche e Desenvolvimento Tecnológico e Inovação no Exterior. Entre 2012 e 2013 (agosto) já distribuiu um total de 37.786 bolsas. Só para a graduação sanduíche distribuiu 30.690, 4.071 de doutorado sanduíche, 2.160 estágio pós-doutoral e 859 de doutorado pleno, conforme o gráfico 2.

As mais de 37.000 bolsas distribuídas até o ano de 2013 estão difundidas por diversos países, segundo o site do Ciência sem Fronteiras (<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/paises>) o programa possui

Fonte: Disponível em:

<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/painel-de-control>

acordos e parcerias “com diversas instituições de ensino, programas de intercâmbio e institutos de pesquisa ao redor do mundo. Este espaço visa facilitar o acesso às informações sobre chamadas disponíveis e sobre os parceiros em cada um dos países de destino”. Os alunos contemplados com as bolsas podem optar, de acordo com os editais, entre países como a Alemanha e Israel. Entre os países que mais recebem bolsistas até o momento estão os Estados Unidos com 8.760, seguido da França com 4.269, Canadá 3.772 e Reino Unido 3.629, conforme o gráfico 2.

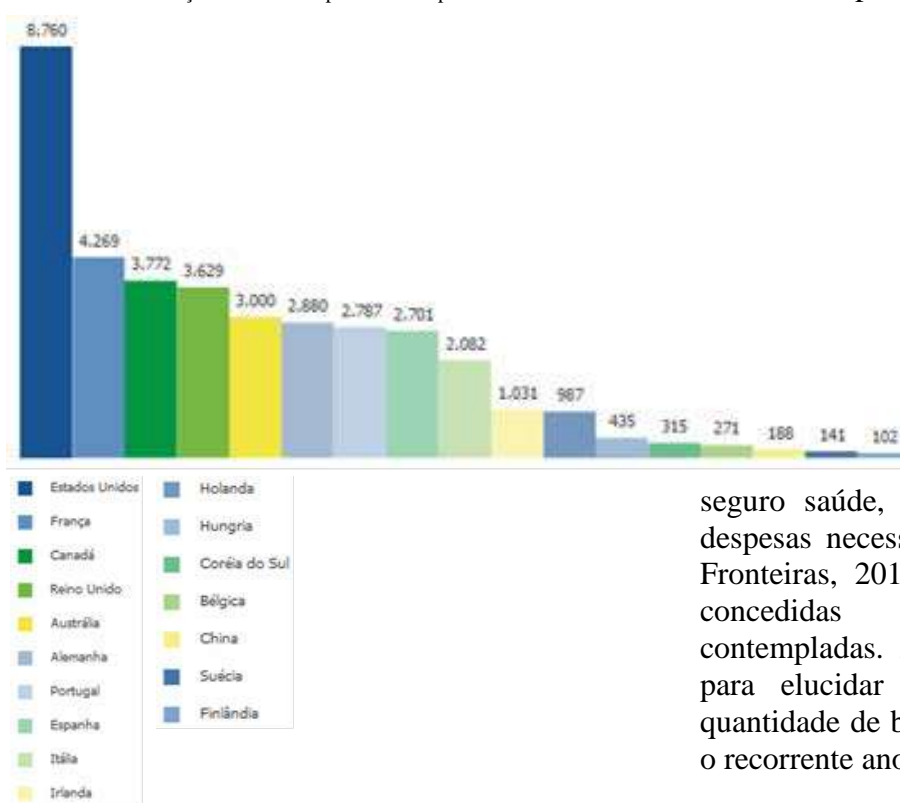
Outros países que também tiveram bolsas implementadas foi a Noruega com 83 bolsas, Japão 77, Suíça 68, Dinamarca 54, Áustria 47, Chile 30, Nova Zelândia 21, África do sul 10, México 7, república Tcheca 7, Grécia 5, Cingapura 4 e Israel 4.

De acordo com o gráfico 3 pode-se perceber a atuação e distribuição de bolsas do programa e a inserção dos estudantes pelo mundo. As bolsas concedidas são aquelas que já receberam parecer favorável e que foram

aceitas pela instituição no exterior, diferentemente das bolsas contempladas, que são aquelas nas quais já foi realizado pelo menos um pagamento para o bolsista, mesmo não iniciado o período de sua vigência. Ou seja, parte dos recursos são pagos antes da ida do bolsista ao exterior para permitir a compra das passagens, pagamento do

seguro saúde, quando for o caso e outras despesas necessárias à viagem (Ciência sem Fronteiras, 2013). Desta maneira, as bolsas concedidas sempre antecedem as contempladas. A figura 1 também contribui para elucidar os países de destino e a quantidade de bolsas concedidas pelo CsF até o recorrente ano.

Gráfico 3: Distribuição de bolsas implementadas por País Destino



As áreas com maior destaque dentro do programa são as ditas áreas prioritárias, as quais contemplam as Engenharias, Biologia, Ciências Biomédicas e da Saúde e Ciências Exatas e da Terra.

As Engenharias e demais áreas tecnológicas tiveram, até o momento, 15.801 bolsas implementadas enquanto Biologia, Ciências Biomédicas e da Saúde contam com 6.690, seguidas pela área das Ciências Exatas e da Terra com 3.053 bolsas, entre as áreas menos contempladas estão Tecnologia Aeroespacial com 176 bolsas e Tecnologia Mineral com 85.

matriculado, sendo permitida a identificação de apenas uma única IES; II . Ter nacionalidade brasileira; III. Ter integralizado no mínimo 20% e, no máximo, 90% do currículo previsto para seu curso, no momento do início previsto da viagem de estudos; IV. Ter obtido nota no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) igual ou superior a 600 pontos, em exames realizados a partir de 2009; V. **Apresentar perfil de aluno de excelência, baseado no bom desempenho acadêmico segundo critérios da IES**; VI. Comprovar proficiência conforme consta no texto das

**Figura 1:** Mapa Bolsistas pelo mundo



Fonte: Disponível em:  
<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/bolsistas-pelo-mundo>

O processo de seleção dos candidatos graduandos, de acordo com o programa Ciência sem Fronteiras (2013) devem necessariamente preencher os seguintes requisitos: I. Estar regularmente matriculado em curso de nível superior nas áreas e temas contemplados pelo CsF. É de exclusiva responsabilidade do candidato informar no formulário de inscrição a Instituição de Ensino Superior (IES) na qual está

chamadas; VII. Os candidatos que atenderem a todos os requisitos, mas não obtiverem o nível mínimo de proficiência. poderão a critério da CAPES e do CNPq serem beneficiados com cursos a distância no Brasil e presenciais no exterior; VIII. Não ter usufruído de bolsa de graduação sanduíche no exterior, financiada no todo ou em parte, pela CAPES ou pelo CNPq. O fato de ser realizada uma pré-seleção destes alunos para o programa, pode influenciar no baixo índice de abandono dos mesmos, uma vez que o aluno que se candidata para o intercâmbio,

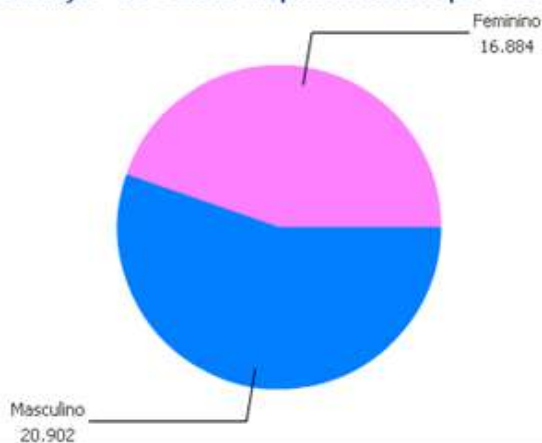
teoricamente, não pensa em desistir do seu curso.

Um dado levantado pelo próprio programa mostra que dentre as 37.786 bolsas implementadas até agosto de 2013, 45% foram para o gênero feminino e 55% para o gênero masculino, conforme o gráfico 4.

É possível perceber através dos gráficos a grande expansão do CsF pelo mundo e seu respectivo alcance. Segundo a presidente Dilma Rousseff (2013) “14 mil desses universitários concluíram seu ano de estudo no exterior e agora estão voltando para o Brasil com uma vontade enorme de aplicar o que aprenderam lá fora”.

**Gráfico 4:** Distribuição de Bolsas Implementadas por Gênero

**Distribuição de Bolsas Implementadas por Gênero**



Fonte: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/painel-de-controle>

### Relato de aproximação dos entrevistados

A realização das entrevistas deu-se a partir de contatos existentes entre os pesquisadores do CEES – Higher Education Studies Center e um dos bolsistas do programa federal de mobilidade acadêmica, Ciência sem Fronteiras. Este bolsista através de suas experiências no intercâmbio forneceu os respectivos contatos respondentes. Duas maneiras foram os principais meios utilizadas: 1. Repasse de endereço de e-mail; e inserção do instrumento de coleta de dados em rede social, com endereço exclusivo para bolsistas do CsF. Esta forma está ligada ao tipo crowdsourcing. Atualmente, em decorrência

da grande influência da internet na vida cotidiana dos sujeitos, o crowdsourcing surge como uma nova ferramenta de pesquisa em massa, tendo a possibilidade de integrar os sujeitos de diversas partes do mundo para alcançar determinado objetivo coletivo.

Os critérios para a escolha dos entrevistados foi, inicialmente, a participação deste em algum tipo de Política de Ação Afirmativa, no entanto, após perceber a amplitude do programa CsF ficou optado apenas pelo fato do entrevistado já ter voltado do intercâmbio no exterior e estar disponível para tal colaboração.

O instrumento de coleta de dados teve como base um questionário elaborado pelo MEC e testado em diversos momentos. Referimo-nos ao questionário do ENADE ([http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/enade/questionario\\_estudante/questionario\\_estudante\\_enade\\_2011.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/questionario_estudante/questionario_estudante_enade_2011.pdf)) para o aluno formando, especificamente na dimensão do perfil do estudante. Na dimensão do perfil referente à inclusão do aluno, via acesso e permanência foram utilizadas questões novas que estará sendo inseridos no questionário do estudante para o ENADE. Um terceiro bloco, eixo inovador é o referente à experiência internacional. Os indicadores dessa dimensão abarcam aspectos pessoais de impactos na visão de mundo, de perspectivas de futura além da contribuição para sua formação na área. Objetivam perceber a influência da experiência internacional na vida do aluno, avaliar as políticas do programa para tentar auxiliar em sua melhoria. Além de tentar identificar se o programa pode ser considerado também como uma ação de incentivo à permanência na educação superior já que, segundo Canela (2013) em todo o Brasil há 1,7 milhões de alunos nas instituições públicas superiores – 1,03 milhões (federais) – 619,3 mil (estaduais) e 121,02 mil (municipais) – e o índice médio de evasão anual é de 11%. Isso significa que, de cada grupo de 100 alunos matriculados em um ano, 11 não renovam a matrícula no exercício posterior. Sendo um dos principais motivos a falta de motivação e interesse.

Fatores como o desconhecimento do curso escolhido, a falta de maturidade para a escolha da área profissional, incompatibilidade de tempo para estudo/família/trabalho, estranhamento na adaptação à metodologia do universo acadêmico, entre outros.

Um teste piloto foi realizado com o instrumento de coleta de dados, corrigindo as questões que não estavam claras para os respondentes ou que poderiam levar a respostas dúbias. As entrevistas foram estruturadas com 28 questões. As entrevistas e questionários com os intercambistas foram realizadas via correio eletrônico e presencial ao longo dos meses de julho, agosto e setembro de 2013.

Vozes dos egressos – análise textual discursiva (MORAES & GALLEAZI, 2007) com egressos de graduação brasileiros, representativos de contextos emergentes, selecionados a partir do estudo nacional. A ATD insere-se entre os extremos da análise de conteúdo tradicional e a análise de discurso, representando um movimento interpretativo de caráter hermenêutico (p.3). A amostra, não entendida como amostra probabilística, procurará atender os critérios de diversidade e de saturação (GUERRA, 2008). A saturação significa que no contexto da investigação o pesquisador da conta da repetição das informações face aos nós centrais do questionamento. A amostra não precisa ser ampliada, pois as informações não acrescentam praticamente mais nada.

Alguns autores apontam que o rigor com a saturação só se justifica em caso que se almeja a generalização (BERTAUX, 1997 in GUERRA, 2008). Quanto à diversidade, esta garante a representatividade dos sujeitos que compõem o objeto de estudo. O roteiro de entrevista foi construído a partir dos estudos anteriores.

Diante das questões apresentadas foi possível categorizá-las em cinco critérios capazes de dar consistência ao objetivo proposto. Analisamos segundo os resultados para a área de formação do estudante, seus resultados sobre a visão de mundo, sobre o futuro, os

maiores desafios encontrados e sugestões de melhoria para o programa.

A análise das respostas referentes aos resultados sobre a formação na área apresentou colocações semelhantes dos alunos ao tratar-se da oportunidade e consciência de frequentarem as melhores universidades do mundo dentro de suas áreas de atuação e, como consequência, estudar tópicos bem atualizados, além de poderem lançar um novo olhar à sua profissão, uma vez que inseridos em uma outra cultura. Segundo relatos dos entrevistados o programa contribui e serve como fator estimulante para permanecerem no seu curso de graduação no Brasil, pois durante o intercâmbio possuem a oportunidade de vivenciar situações que despertam ainda mais seu interesse pelo curso.

Ao serem questionados sobre os efeitos da visão de mundo, relatam que o contato com pessoas do mundo inteiro possibilitou adquirir uma maior cultura, ampliando sua visão de mundo como também os permitiu perceber questões sociais e técnicas, como relata um dos entrevistados “antes tinha a ideia de que quem pesquisava ficava só na teoria, trancado numa sala e que essas pesquisas dificilmente se tornariam softwares ou produtos concretos” (Sujeito 1). Depois desta experiência foi perceber o mundo de outra maneira.

Na categoria ‘resultados sobre o futuro’ as falas dos estudantes apontam para uma perspectiva em relação a sua atuação profissional com um maior desempenho e vantagem perante outros sujeitos que não participaram do CsF, “ajudará na hora de arrumar um emprego, pois tenho conhecimentos que poucos no Brasil tem” (Sujeito 2). A experiência do CsF também os incentivou a continuar estudando após a conclusão da graduação, partindo para um mestrado e um doutorado.

Entre os maiores desafios enfrentados pelos estudantes do CsF está a saudade da família, amigos e da rotina no Brasil. Seguidos da diferença cultural e da dificuldade de adaptação a nova e diferente cultura do país de destino. Para os alunos, “é

importante estar preparado pra tudo quando você faz um intercâmbio”.

### Considerações finais

O programa Ciência sem Fronteiras tem contemplado estudantes brasileiros e com seu caráter de internacionalização busca contribuir para o fomento tecnológico e desenvolvimento das áreas de maior crescimento no Brasil, as chamadas áreas de concentração do programa, como as Engenharias e Ciências Naturais e da terra. Segundo a presidente Dilma Rousseff (2013) "essas áreas são aquelas nas quais o país mais precisa para seu desenvolvimento científico e tecnológico, e para gerar inovação. Por isso, elas foram selecionadas pelo governo na criação do Ciência sem Fronteiras"

A partir deste estudo foi possível identificar que o efeito na vida dos estudantes que tiveram a oportunidade de viver este intercâmbio perpassa pelo campo profissional e, principalmente pessoal. Segundo relatos amplia-se a visão de mundo do sujeito que, conseqüentemente, interfere na sua futura atuação profissional, contribuindo assim para o crescimento do país em contexto de micro e macro atuação.

O problema acerca do abandono na educação superior brasileira persiste como um elemento desafiador, para Canela (2013) mais do que discutir a questão é preciso criar programas de permanência dos alunos, incentivar as pesquisas durante a graduação e renovar as ferramentas pedagógicas.

Levando em consideração o incentivo às pesquisas ainda na graduação, a hipótese levantada anteriormente de que o CsF contribui para a permanência do aluno no ensino superior, inicialmente confirma-se, sendo que dentre os entrevistados todos continuam estudando com maior ênfase além de terem a pretensão de ingressar em uma Pós Graduação, Mestrado ou Doutorado assim que concluírem a graduação.

Alguns dados coletados além das entrevistas demonstram que os alunos participantes do CsF não abandonaram seus cursos, o que nos leva a crer que o programa é um fator

contribuinte para a permanência na educação superior, uma vez que, além de seu caráter de internacionalização busca promover e incentivar a pesquisa e possibilidades de crescimento para os estudantes. Abre-se assim um leque de possibilidades de estudos para avaliar mais detalhadamente os motivos e a colaboração do programa para a persistência dos alunos em relação ao seu curso. Quais os fatores que os levam a permanecerem na Universidade e até que ponto, efetivamente, o CsF contribui para tal?.

Os alunos, ao retornarem para o Brasil buscam aplicar e pensar tudo o que aprenderam de mais novo no país de destino, colaborando para o desenvolvimento não só do Brasil, como de sua própria vida pessoal e acadêmica. A percepção diante de sua futura profissão é modificada, assim como a maneira de conduzir seu dia-a-dia.

Algumas sugestões foram colocadas com o intuito de melhorias para o programa que esta e ainda tem muito a oferecer. Ainda de acordo com a presidente Dilma Rousseff (2013):

*“O Ciência Sem Fronteiras vai dar uma grande ajuda para o nosso país, porque, depois que saírem da universidade, esses jovens vão contribuir com as nossas empresas, nossos centros de pesquisa e nas áreas em que atuarão profissionalmente. Com isso, vão contribuir com a nossa indústria e a nossa economia.”*

Para tal contribuição foi sugerido exatamente uma melhor comunicação entre o CsF e as empresas parceiras do programa. Segundo os relatos, com uma ampliação da parceria entre estes órgãos seria possível um aumento na aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos no exterior. Se houvesse a possibilidade de estágios desde o retorno dos estudantes, possivelmente a “ajuda para o nosso país” seria mais eficaz.

Como todo o programa inovador que se inicia, outro dado relevante que se destacou na análise das entrevistas foi o processo de seleção dos bolsistas que é considerado bom, no entanto, sugerido maior aprofundamento,

como por exemplo, entrevistas prévias com os candidatos realizadas pela própria Instituição de Ensino Superior.

Finalizando em contextos que tem o ethos do desenvolvimento humano e social na globalização, em que há interação com outras formas de contextos, tradicionais e/ou neo-liberais, a formação via programas internacionais têm contribuído para uma formação geral mais do que propriamente para o aumento do conhecimento cognitivo. Bawden (2013. p. 49) afirma que “existe uma relutância estranha e inexplicável por parte das instituições de educação superior, em todo o planeta, de assumir o fato de que são, acima de tudo, agências de desenvolvimento humano e social”.

Frente aos arrazoados acima a educação não pode ficar na periferia da Sociedade do Conhecimento na ordenação desumana de um mundo binário - Inhumantidiness of a binary world (NEAVE, 2006 p.17), ou mesmo, internamente, de um país binário. Ao pensar a educação superior devemos atentar ao hibridismo econômico e social.

## Referências

BAWDEN, Richard. (2013) O objetivo educador da educação superior para o desenvolvimento humano e social no contexto da globalização. In: GUNI. Educação superior em um tempo de transformação: novas dinâmicas para a responsabilidade social / trad. Vera Muller. – Porto Alegre: EDIPUCR.

FUENTE, Juan Ramon de la, DIDRIKSSON, A (Coord.s). (2012) Universidad, responsabilidad social y bien publico: el debate desde America Latina. Mexico: Universidad de Guadalajara.

GUERRA, I. C. (2008) Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo. Sentidos e formas de uso. Portugal: Principia.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. (2007) Análise textual discursiva. Ijuí: Editora UNIJUÍ.

MOROSINI, M. C. (2006) Enciclopédia de Pedagogia Universitária. V. 2. Glossário. Brasília : INEP. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>

NEAVE, G. (Ed.). 2006. Knowledge, power and dissent: critical perspectives on Higher Education and research in Knowledge Society. França: UNESCO.

RIES. (2013) Indicadores de Qualidade para a Educação Superior brasileira.

## Referências Eletrônicas

CANELA, João dos Reis. Ações proativas para evitar a evasão nas Universidades Públicas Brasileiras. Disponível em: <http://www.unimontes.br/index.php/component/content/article/162-reitor/10302-aco-es-proativas-para-evitar-a-evasao-nas-universidades-publicas-brasileiras-14052013>.

ROUSSEF, Dilma. In: site do uol. Disponível em: <http://economia.uol.com.br/noticias/valor-online/2013/09/30/dilma-programa-ciencia-sem-fronteiras-vai-dar-grande-ajuda-ao-brasil.htm> acessado em 30 de Set de 2013.

Síte do Ciência sem Fronteiras. Disponível em: [www.cienciasemfronteiras.gov.br](http://www.cienciasemfronteiras.gov.br) acessado em 16 de Set de 2013.

\_\_\_\_\_. Disponível em: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/painel-de-controle> acessado em 27 de Set de 2013.

\_\_\_\_\_. Disponível em: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/painais> acessado em 11 de Set de 2013.

\_\_\_\_\_. Disponível em: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/bolsistas-pelo-mundo> acessado em 10 de Set de 2013.

ENADE, 2011. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/enade/questionario\\_estudante/questionario\\_estudante\\_enade\\_2011.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/questionario_estudante/questionario_estudante_enade_2011.pdf) acessado em 23 de Set de 2013.

PROUNI. Disponível em: [http://prouniportal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=124&Itemid=140](http://prouniportal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=124&Itemid=140) acessado em 20 de Set de 2013.

## EVALUACIÓN DE LA DESERCIÓN DE LOS PROGRAMA DE PREGRADO DE LA FACULTAD DE MINAS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA ANTES Y DESPUÉS DE LA REFORMA ACADÉMICA

Línea Temática: Prácticas para reducir el abandono: acceso a la educación superior, integración a las instituciones e intervenciones curriculares.

ROJAS, Miguel

HERNÁNDEZ, Juan

Universidad Nacional de Colombia - Colombia

e-mail: mdrojas@unal.edu.co

jehernanb@unal.edu.co

**Resumen.** En el año 2007 el Consejo Superior Universitario (CSU) de la Universidad Nacional de Colombia (UN) estableció los lineamientos básicos para el proceso de formación de los estudiantes de la Universidad Nacional de Colombia a través de sus programas curriculares y da inicio a la implementación de un nuevo Estatuto Estudiantil (Acuerdo 008 de 2008 del CSU) que empieza a regir en todas las sedes de la UN en el periodo 2009-01. Esta reforma estaba sustentada en la adaptación de la Universidad al sistema de créditos que permitiría la movilidad de estudiantes, facilitaría la homologación de asignaturas y sería un medio para la internacionalización de la Universidad. Adicionalmente, flexibilizo los programas de pregrado dividiéndolos en las componentes de fundamentación, disciplinar o profesional y libre elección, siendo esta última de un mínimo del 20% de los créditos de los planes de estudio, donde el estudiante tiene la oportunidad de elegir las asignaturas que desea cursar, ya sea de una línea de profundización o; de otros programas académicos o contextos, permitiéndole ser autónomo en su formación. Este Acuerdo también modifico las causales de pérdida de calidad de estudiante, permite la cancelación de asignaturas con pérdida de créditos y reglamenta el reingreso con unas condiciones mínimas para ser aprobado, impidiendo que sea inmediato y otorgado por una única vez. Este trabajo tiene como objetivos evaluar las cifras del abandono estudiantil de pregrado de la Facultad de Minas de la Universidad Nacional sede Medellín, antes y después de la Reforma Académica, explicar que consecuencias tiene el cambio de estatuto (esta evaluación se realizó por medio de comparación de las cifras de deserción antes y después de reforma) y finalmente evidenciar si afecta positiva o negativamente la deserción en la Facultad de Minas.

**Descriptor o Palabras Clave:** Deserción, Estatuto Estudiantil, Reforma Académica, Universidad Nacional de Colombia – Sede Medellín – Facultad de Minas.

### 1 Introducción

Esta investigación busca realizar la evaluación de la deserción de los estudiantes de la Facultad de Minas de la Universidad Nacional de Colombia, Sede Medellín antes y después de la reforma académica, planteada en el

Acuerdo 008 de 2008 del CSU e implementada desde el periodo 2009-01. Con este nuevo Estatuto Estudiantil, la Universidad modifica sustancialmente la normativa que rige a los estudiantes y afecta su permanencia dentro de la institución. Simultáneamente agrega elementos de

flexibilidad y autonomía que pueden favorecer a las cifras de deserción.

## 2. Cambios Normativos de la Reforma Académica.

La Universidad Nacional de Colombia, es referente en la formación de profesionales e investigación en Colombia, según el ranking QS de universidades de Latinoamérica (QS QuacquarelliSymonds Limited, 2013), la Universidad Nacional es la primera pública y la segunda en general y a nivel latinoamericano registra como la novena. Está compuesta de ocho sedes que le permite cumplir con su finalidad y compromiso con la formación de los profesionales líderes del país, buscando la mayor cobertura posible del territorio nacional. Entre estas sedes está la de la ciudad de Medellín, que alberga a 11762 estudiantes de los niveles de pregrado y posgrado, con una de las facultades de ingeniería más representativa, la Facultad de Minas, con el 55% de los estudiantes de la Sede, 12 programa de pregrado con 5811 estudiante matriculados para el periodo 2013-01 y 28 de posgrado con 648 estudiantes, distribuidos en 8 Áreas Curriculares (Oficina de Planeación, 2013)

El CSU de la Universidad Nacional de Colombia, por medio del Acuerdo 033 de 2007 en Acta 11 del 26 de noviembre de 2007 establece los lineamientos básicos para la formación académica de los estudiantes, definiendo los principios, los objetivos de niveles de formación, estrategias de formación y evaluación pedagógica y determinando los parámetros para la elaboración de los diferentes programas curriculares de la universidad.

Dentro de los principios planteados en el Acuerdo 033 de 2007 se encuentra el de flexibilidad que dicta:

*“La Universidad adopta el principio de flexibilidad para responder a la permanente condición de transformación académica según las necesidades, condiciones, dinámicas*

*y exigencias del entorno y los valores que se cultivan en su interior. La flexibilidad, que abarca los aspectos académicos, pedagógicos y administrativos debe ser una condición de los procesos universitarios. Gracias a ella, la Universidad tiene la capacidad de acoger la diversidad cultural, social, étnica, económica, de creencias e intereses intelectuales de los miembros que integran la comunidad universitaria para satisfacer un principio de equidad.”*

Con este principio las directivas de la universidad buscaban fomentar la autonomía de los estudiantes en el proceso de formación, permitiendo que el estudiante pueda elegir la orientación profesional que prefiera.

En la segunda parte del Acuerdo las directivas plasmaron la definición y los objetivos de los planes de estudios, donde el Artículo 4 plantea la definición de Plan de Estudio:

*“Un plan de estudios es un conjunto de actividades académicas, organizadas mediante asignaturas reunidas en componentes de formación que un estudiante debe cursar para alcanzar los propósitos de formación de un programa curricular. Un programa curricular podrá tener varios planes de estudio.”*

En esta definición mencionan el concepto de “componente de formación” que estará conformado por asignaturas y diferentes componentes, que articuladas, forman un plan de estudios. Mas adelante, en el mismo capítulo, la norma plantea las componentes de formación para los estudiantes de pregrado que son la componente de Fundamentación, Disciplinar o Profesional y Libre Elección, todas las componentes deben ofrecer opciones de flexibilidad y aun mas este última, haciendo parte del procedimiento para dar cumplimiento al principio de Flexibilidad expuesto en el capítulo I del Acuerdo, que



debe ser por lo menos de un 20% de los créditos del plan.

*“Componente de libre elección. Este componente permite al estudiante aproximarse, contextualizar y/o profundizar temas de su profesión o disciplina y apropiar herramientas y conocimientos de distintos saberes tendientes a la diversificación, flexibilidad e interdisciplinariedad. Es objetivo de este componente acercar a los estudiantes a las tareas de investigación, extensión, emprendimiento y toma de conciencia de las implicaciones sociales de la generación de conocimiento. Las asignaturas que lo integran podrán ser contextos, cátedras de facultad o sede, líneas de profundización o asignaturas de éstas, asignaturas de posgrado o de otros programas curriculares de pregrado de la Universidad u otras con las cuales existan los convenios pertinentes.”*

Estos elementos planteados en la normativa que determina los lineamientos de formación para los estudiantes de pregrado de la Universidad Nacional de Colombia, dan cuenta de la orientación de flexibilidad que le quisieron dar las directivas de la universidad a la educación, proporcionando la posibilidad a los estudiantes de pregrado de elegir que asignaturas desean cursar en el 20% de los créditos de su plan de estudio y tener en las otras dos componentes una agrupación de asignaturas, donde el estudiante tiene la opción de elegir que asignatura “optativa” desea ver.

La Universidad para dar continuidad con el proceso de Reforma Académica y luego de definir los lineamientos de formación, adopto, por medio del Acuerdo 008 de 2008 del CSU (Consejo Superior Universitario, 2008), el Estatuto Estudiantil, donde se pone en consideración la vigencia del anterior estatuto estudiantil, Acuerdo 101 de 1977 del CSU y la necesidad de ajustarlo con las actuales

dinámicas de formación que responden a modelos flexibles.

Desglosando el Acuerdo 008 de 2008 del CSU y realizando una comparación con los lineamientos planteados en el Acuerdo 101 de 1977 del CSU se evidencia que:

### 2.1. Cancelaciones de Asignatura

En el estatuto anterior reglamentaba las cancelaciones de asignatura en caso de fuerza mayor, el estudiante debía realizar la solicitud ante el Consejo Directivo de la Facultad, pero por lo menos debía continuar con tres asignaturas, en caso de no poder continuar debía solicitar cancelación del periodo académico. Con el estatuto nuevo existen tres momentos de cancelación durante un periodo académico:

- Durante las dos primeras semanas del periodo académico, los estudiantes pueden cancelar libremente asignaturas sin pérdida de créditos.
- A partir de la tercera semana hasta el 50% del periodo académico los estudiantes pueden realizar cancelación de asignatura con pérdida de créditos pero sin justificación.
- Finalmente luego del 50% del periodo, el Consejo de Facultad podrán autorizar la cancelación de asignaturas con previa solicitud justificada.

La flexibilidad hace de nuevo presencia en la reforma académica con la oportunidad de cancelar asignaturas, permitiendo hacerlo libremente hasta la mitad del semestre académico, si bien existe pérdida de créditos, los estudiantes que han ganado asignaturas obtiene el doble de los créditos aprobados, hasta un cupo máximo de la mitad del total de los créditos del plan.

### 2.2. Reserva de Cupo

La reserva de cupo es el tipo de bloqueo donde el estudiante tiene una suspensión autorizada de sus actividades académicas.

Antes de la Reforma Académica, el estudiante debía realizar ante el Consejo Directivo de

Facultad la solicitud de Reserva de Cupo, debía estar plenamente justificada y solo se podía realizar por una vez y con un máximo de dos periodos en reserva. Con el Acuerdo 008 de 2008 del CSU, el estudiante tiene derecho a dos reserva de cupo automáticas, que no tiene que ser consecutivas y simplemente el estudiante no realiza el proceso de matrícula en el semestre que desea quedar en el estado de reserva; si el estudiante necesita periodos adicionales de reserva, los puede solicitar ante el Consejo de Facultad, con una justificación debidamente documentada que soporte la necesidad de un periodo adicional por fuera de la institución.

### 2.3. Pérdida de Calidad de Estudiante

Al trasladarse la universidad al sistema de créditos, cambio las causales de perdida de la calidad de estudiante, que se da cuando el estudiante es retirado la universidad por rendimiento académico o porque ya completo el ciclo de estudios previsto para la obtención del título profesional.

Antes de la reforma el estudiante perdía la calidad de estudiante referente a rendimiento académico por no aprobar la tercera parte de las asignaturas inscritas en el periodo, por perder una asignatura por tercera vez o por perder una asignatura por segunda vez y no tener el promedio académico del plan, incluyendo las asignaturas perdidas en 3.0; en cambio con el nuevo estatuto estudiantil las causales de pérdida de calidad de estudiante son: por el cupo de créditos, al estudiante cuando inicia un plan de estudios se le asignan un determinado número de créditos que se denominó "*bolsa de créditos*", que representa los créditos que tiene disponible el estudiante para finalizar su plan de estudios, cuando el estudiante no dispone del cupo de créditos suficientes para terminar su plan de estudios pierde la calidad de estudiante.

Otra causales cuando el Promedio Académico Ponderado Acumulado (PAPA) es inferior a

3.0. El PAPA es una medida académica implementada por la universidad donde se multiplica todas las calificaciones finales por el número de créditos, se suman esos resultados y se divide por el total de créditos cursados.

La ultima causal es por no cumplir los requisitos exigidos para renovar la matrícula y haber agotado ya las dos reservas de cupo automáticas y no tener una adicional aprobada por el Consejo de Facultad.

### 2.4. Reingreso

El Acuerdo 101 de 1977 del CSU no contemplaba los reingresos de los estudiantes a la actividad académica, en cambio el Acuerdo 008 de 2008 dicta que los Consejos de Facultad pueden otorgar reingresos a los estudiante de pregrado, por una única vez, si: su PAPA no es inferior a 2,7 (cuando la pérdida de calidad de estudiante es por PAPA), si el cupo de créditos faltantes es inferior a 10, (cuando la pérdida de calidad de estudiante es por créditos); en los dos casos no puede haber pasado más de tres años entre el momento en que el estudiante perdió la calidad y el momento de realizar la solicitud.

La posibilidad de poder cancelar asignaturas en tres momentos diferentes, tener la oportunidad de suspender durante dos periodos no consecutivos de manera automática la actividad académica, poder solicitar reservas de cupo adicional, y poder solicitar reingreso ante el Consejo de Facultad, son elementos, que fueron susceptibles de cambios en la Reforma Académica, y demuestra el ánimo de las directivas y de la comunidad en general que participo en la construcción del nuevo estatuto estudiantil, de la creación de una universidad más flexible que indirecta o directamente afecta la instancia de los estudiante en la institución.

Tabla 1: Evolución de los índices de Deserción por Programas Semestres 2001-1 a 2005-2 en la Facultad de Minas.

Programa Académico	2001-01	2001-02	2002-01	2002-02	2003-01	2003-02	2004-01	2004-02	2005-01	2005-02	Promedio
Ingeniería Administrativa	11,2	8,9	5,5	5,2	4,7	7,6	7,9	4,6	9,5	8,7	7,4
Ingeniería Civil	7	6,4	7,5	6,7	5,9	6,1	7,1	5,7	5,5	9,2	6,7
Ingeniería de Control	14,7	17,8	5,3	10,1	5,6	8	11,5	10,8	8,2	16,9	10,9
Ingeniería de Minas y M.	10,1	13,4	12,6	8,9	8,5	10	7,2	8,7	9	15,9	10,4
Ingeniería de Petróleos	9,6	11,4	12	8,3	6,1	5,3	7,6	7,8	10,5	11	9
Ingeniería de Sistema	14,6	10,8	14,4	7,3	12	9,1	9,6	10,7	11	14,3	11,4
Ingeniería Eléctrica	8,1	9,1	8,7	7	5,3	8,7	7,8	8,2	12,6	13,4	8,9
Ingeniería Geológica	12,7	15,5	13,8	10,3	11,1	14,7	9,1	16,2	10,3	22,4	13,6
Ingeniería Industrial	7,1	6,3	7,8	5,7	5,6	10	5,9	4,8	6,7	10,3	7
Ingeniería Mecánica	8,5	10	8,4	7,5	3,8	7,1	6,5	7,9	7,6	11	7,8
Ingeniería Química	9,3	9,8	7,9	4,3	5,8	6,1	7	6,9	8,6	10,5	7,6
Total Minas	9,1	9,3	8,6	6,8	6,2	7,9	7,6	7,5	8,6	11,9	8,3

### 3. Deserción en la Facultad de Minas de la Universidad Nacional de Colombia Sede Medellín.

En esta sección se mostrará las cifras de deserción de la Facultad de Minas antes y después de la reforma y se dará explicación, a partir del nuevo estatuto estudiantil, a las variaciones de los datos, por medio del índice de deserción, dado que no han pasado los 10 periodos necesarios para evaluar la primera cohorte que inicio con la aplicación de la Reforma Académica en el periodo 2009-01.

#### 3.1. Antes de la Reforma

En el año 2006, la Oficina de Planeación de Universidad Nacional de Colombia – Sede Medellín, realizó un informe sobre la *Caracterización de la deserción estudiantil de la Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín* (Oficina de Planeación, 2006) donde plasmaron el estudio de la mortandad académica y la deserción intersemestral de todos los programas de pregrado de la Sede.

Para poder realizar la medición determinaron la siguiente expresión

$$E_t = E_{t-1} - G_{t-1} - D_t + N_t,$$

Donde,

$E_t$ : Estudiantes del periodo

$E_{t-1}$ : Estudiantes del periodo anterior

$G_{t-1}$ : Graduados del periodo anterior

$D_t$ : Estudiantes que se debieron matricular pero no lo hicieron y se catalogan como desertores

$N_t$ : Estudiantes nuevos del periodo

Despejando  $D_t$ , obtenemos,

$$D_t = (E_{t-1} - G_{t-1}) - (E_t - N_t)$$

Por medio de esta fórmula encontraron el índice de deserción ( $I_d$ ):

$$I_d = (D_t / E_t) * 100$$

Y lo calcularon para cada plan de estudios de pregrado de la Sede Medellín, entre ellos los de la Facultad de Minas desde el periodo 2001-01 al 2005-02 (Tabla 1).

En la Tabla 1 se evidencia que los programas que tenían una evolución del índice de deserción en promedio más alta antes de la reforma eran Ingeniería Geológica con 13,6% e Ingeniería de Sistemas con 11,4%, y los que presentaban menor índice eran Ingeniería Civil con 6,7% e Ingeniería Industrial con 7%. En el promedio total de la Facultad durante estos diez periodos evaluados tenía un índice de 8.6% en los programas de pregrado.

En este mismo documento la Oficina de Planeación de la Sede afirma que la deserción estudiantil de pregrado de la Sede Medellín, a la cual pertenece la Facultad de Minas, se encuentra entre un 45% y un 50% en la mayoría de sus cohortes, siendo un poco inferior a la tasa promedio acumulada del país en ese momento, que era de 52%.

**Tabla 2:** Evolución de los índices de Deserción por Programas Semestres 2010-2 a 2013-2 en la Facultad de Minas.

Programas Académico	2010-02	2011-01	2011-02	2012-01	2012-02	2013-01	2013-02	Promedio
Ingeniería Administrativa	1,0	5,5	4,8	4,7	2,7	2,5	6,5	4,0
Ingeniería Civil	0,5	0,5	1,9	3,3	3,9	2,2	2,2	2,1
Ingeniería de Control	14,5	8,3	13,4	14,4	13,4	12,2	12,1	12,6
Ingeniería de Minas y Metal.	5,8	4,7	10,4	-2,4	10,3	-0,3	6,7	5,0
Ingeniería de Petróleos	1,9	3,2	1,5	3,1	2,3	-0,2	1,5	1,9
Ingeniería de Sistemas	13,8	10,6	10,9	12,0	6,8	14,5	14,0	11,8
Ingeniería Eléctrica	12,9	11,9	4,6	6,0	12,2	8,7	13,1	9,9
Ingeniería Geológica	8,9	4,1	7,0	5,1	5,5	2,3	4,8	5,4
Ingeniería Industrial	1,0	5,7	5,6	4,0	7,9	3,3	4,0	4,5
Ingeniería Mecánica	6,8	13,1	3,9	9,3	6,0	9,9	5,8	7,8
Ingeniería Química	7,0	8,4	8,5	7,9	9,0	7,7	8,6	8,2
Ingeniería Ambiental	34,7	25,8	9,0	8,7	9,5	6,3	15,4	15,6
<b>Total Minas</b>	<b>5,7</b>	<b>6,8</b>	<b>5,9</b>	<b>6,0</b>	<b>6,5</b>	<b>5,4</b>	<b>6,8</b>	<b>6,1</b>

### 3.2. Después de la Reforma

Para determinar el índice promedio de la deserción de los programas de pregrado de la Facultad de Minas y su evolución, se realizó el mismo procedimiento que aplicó la Oficina de Planeación de la Sede, con el fin de realizar una comparación de los datos con los obtenidos, por ellos, antes de la reforma.

En la Tabla 2, donde se evaluó el índice de deserción para los estudiantes de pregrado de la Facultad de Minas desde el periodo 2010-01 hasta el periodo 2013-02, se puede observar que el programa con mayor índice de abandono por parte de los estudiantes es el programa de Ingeniería Ambiental con 15,6%, luego Ingeniería de Control con 12,6% e Ingeniería de Sistemas con 11,8%, y los programas con menor índice de deserción promedio son Ingeniería Civil con 2,1%, Ingeniería de Petróleos con 1,9% e Ingeniería Administrativa con 4,0%. En promedio del total del índice de deserción la Facultad de Minas se encuentra en 6,1%.

### 4. Análisis Comparativo

#### 4.1. Comparación de las Cifras

Antes de la Reforma Académica se observa la tendencia creciente en el índice de deserción total de la Facultad, iniciando en promedio para el periodo 2001-01 en 9,1% y finalizando en 11,9% en 2005-02, con su dato más bajo en 2003-02 en 6,2%

Para después de la Reforma Académica se puede observar una estabilidad desde este índice desde el periodo 2010-02, que se encuentra en promedio alrededor del 6,1%, con el punto más bajo en el periodo 2012-02 con un 5,4% y sus puntos más altos con 6,8% en los periodos 2011-01 y 2013-01.

Comparando cada uno de los planes de estudios se observa en la Tabla 3, que en la mayoría de los planes se presenta una tendencia a la baja, en cuatro programas, una tercera parte de los planes de estudios de la Facultad de Minas, se presenta aumento en el índice de deserción promedio por plan de estudio y solo uno, Ingeniería Mecánica, se mantiene igual.

**Tabla 3:** Comparación del promedio del índice de deserción de cada plan de estudios de la Facultad de Minas, antes y después de la Reforma Académica.

Programa Académico	Promedio Antes de Reforma	Promedio Después de Reforma	Comportamiento	% de Cambio
Ingeniería Administrativa	7,4	4,0	Bajo	47%
Ingeniería Civil	6,7	2,1	Bajo	69%
Ingeniería de Control	10,9	12,6	Subió	-16%
Ingeniería de Minas y M.	10,4	5,0	Bajo	52%
Ingeniería de Petróleos	9	1,9	Bajo	79%
Ingeniería de Sistema	11,4	11,8	Subió	-4%
Ingeniería Eléctrica	8,9	9,9	Subió	-12%
Ingeniería Geológica	13,6	5,4	Bajo	60%
Ingeniería Industrial	7	4,5	Bajo	36%
Ingeniería Mecánica	7,8	7,8	Igual	0%
Ingeniería Química	7,6	8,2	Subió	-7%
Ingeniería Ambiental	-	15,6	-	-
<b>Total Minas</b>	<b>8,3</b>	<b>6,1</b>	<b>Bajo</b>	<b>26%</b>

Es de anotar que el programa de Ingeniería Ambiental inicio en el año 2009 y no ha tenido la primera cohorte graduandos y no existe dato con que compararlo antes de la Reforma Académica.

Realizando una comparación de ítems relevantes modificados con el cambio de Estatuto Estudiantil (Tabla 4), la vida académica en general tuvo una transición de rígida a flexible por la norma planteada sobre cancelación de asignaturas y de periodo casi hasta el final del periodo académico, reservas de cupo automáticas y la autonomía por medio de la trasmisión al estudiante de la responsabilidad de definir su camino de formación por medio de la asesoría de un docente. El cambio al sistema de créditos cambio las causales de pérdida de calidad de estudiante que están determinada por tener la cantidad suficiente para terminar el plan de estudios, con la ventaja de que por aprobar una asignatura se obtiene el doble de los créditos a los que corresponde la asignatura hasta un tope de la mitad de los créditos

asignados al iniciar el plan de estudio, que luego de finalizar permite acceder a beneficios, inexistentes antes de la reforma, como poder realizar doble titulación o usar los créditos en descuento de matrícula de programas de posgrado. El concepto de tiempo dentro de los programas curriculares cambio, ya que no se mide por periodos cursados, ahora es por el porcentaje de avance

en el plan de estudio, que esta asociado a los créditos cursados sobre el total de créditos necesarios para obtener el título profesional. La estructura de los planes curriculares cambio, paso de ser una estructura semestral definida en su totalidad por la Universidad a un camino con flexibilidades con las componentes de fundamentación, disciplinar y libre elección. Todos estos ítems que se identificaron que tuvieron cambios a partir de la reforma académica pueden tener incidencia en deserción de los estudiantes, porque son elementos que afectan directamente la permanecía.

#### 4.2. Grafica

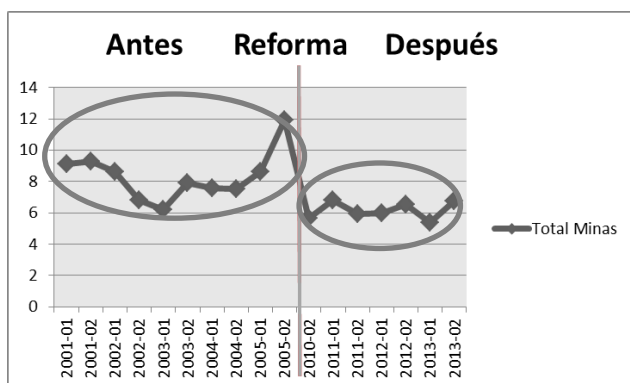
En la Fig. 1, se puede observar el comportamiento del índice de deserción total de la Facultad de Minas, antes y después de la reforma académica.

Antes de la reforma se observa que el índice tiene un comportamiento decreciente hasta el periodo 2003-01, pero a partir del periodo 2003-02 inicia una tendencia creciente hasta el periodo 2005-01. Luego de aplicación del nuevo estatuto estudiantil se evidencia estabilización y disminución del índice alrededor del 6%, con dato total para la Facultad de Minas de 6,1%.

**Tabla 4:** Comparación de ítems relevantes antes y después de la reforma actual.

Nº	Ítem	Antes de la Reforma	Después de la Reforma (Actual)
1	Vida Académica	Rigidez	Flexibilidad
2	Permanecía	Definida por numero de asignaturas ganadas y perdidas	Limitada por los créditos
3	Estructura de los programas	Por semestre	Por componentes disciplinares
4	Tiempo	Definido por semestres	Definido por créditos
5	Beneficios	Sin beneficios	Los créditos sobrantes pueden ser usados en programas de posgrado o en
6	Deserción	Mayor al inicio del programa curricular, primeros semestres	Mayor con las asignaturas de la componente de fundamentación
7	Autonomía	La Universidad definía el pensum en su totalidad	El estudiante diseña su camino académico por medio de la componente de libre elección y las asignaturas optativas de la componente de fundamentación y disciplinar

**Figura 1:** Comportamiento del índice de deserción total de la Facultad de Minas antes y después de la reforma



## 5. Conclusiones

La deserción estudiantil tiene dos causas principales, uno la mortalidad académica y la segundadeserciónacadémica, dentro de la mortalidadacadémicaexiste la subcausa que son las exigencias académicas de la Universidad, donde está enmarcado el Estatuto Estudiantil que rige a los estudiantes de pregrado de la Facultad de Minas. Según las cifrasobtenidas antes y después de la Reforma Académica, se observa que disminuye la deserción y está asociada a la flexibilidad y autonomía introducida por parte del nuevo Estatuto.

La Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín hace esfuerzos, por medio del Área de Bienestar para disminuir la mortandad

académica en la sede, a través de programas de acompañamiento a los estudiantes de la universidad, apoyo económico y alimenticio, que también incide en la disminución del índice de deserción de la Facultad de Minas.

Existen entidades públicas y privadas que actualmente prestan apoyo económico a estudiantes de la Universidad, como: Fondo de Empresas Publicas de Medellín (EPM), que otorga becas a estudiantes sobresalientes, incluyendo matricula y manutención; estos programas mitigan el abandono por parte de los estudiantes.

Los resultados cuantitativos de esta investigación, inicialmente muestra que la reforma académica ayuda a la mitigación de la deserción. Falta analizar en trabajos futuros aspectos cualitativos que aclaran en qué proporción esta afirmación es verdadera.

## Referencias

Consejo Superior Universitario, (2008, abril15). Acuerdo 008 de 2008 "Por el cual se adopta el Estatuto Estudiantil de la Universidad Nacional de Colombia en sus disposiciones Académicas". Consejo Superior Universitario. Extraído el 1 de Agosto de 2013 desde <http://www.legal.unal.edu.co/sisjurun/normas/Norma1.jsp?i=34983>

Consejo Superior Universitario, (2007, noviembre26). Acuerdo 033 de 2007"Por el cual se establecen los lineamientos básicos para el proceso de formación de los estudiantes de la Universidad Nacional de

Colombia a través de sus programas curriculares". Consejo Superior Universitario. Extraído el 1 de Agosto de 2013 desde <http://www.legal.unal.edu.co/sisjurun/normas/Normal.jsp?i=34245>

Consejo Superior Universitario, (2007, noviembre 26). Acuerdo 033 de 2007 "Por el cual se establecen los lineamientos básicos para el proceso de formación de los estudiantes de la Universidad Nacional de Colombia a través de sus programas curriculares". Consejo Superior Universitario. Extraído el 1 de Agosto de 2013 desde <http://www.legal.unal.edu.co/sisjurun/normas/Normal.jsp?i=34245>

Consejo Superior Universitario, (1977, octubre 27). Acuerdo 101 de 1977 "Por el cual se modifica el Reglamento Estudiantil de la Universidad Nacional de Colombia". Consejo Superior Universitario. Extraído el 1 de Agosto de 2013 desde <http://www.legal.unal.edu.co/sisjurun/normas/Normal.jsp?i=41764>

Oficina de Planeación. (2010-2013). Estadísticas Período. Medellín: Vicerrectoría de Sede – Oficina de Planeación. Recuperado de [http://www.medellin.unal.edu.co/~dirplanea/index.php?option=com\\_content&view=article&id=6&Itemid=4](http://www.medellin.unal.edu.co/~dirplanea/index.php?option=com_content&view=article&id=6&Itemid=4)

Top Universities. (1994-2013). QS Latin American University Rankings 2013. London: QS Quacquarelli Symonds Limited 1994-2013. Recuperado de <http://www.topuniversities.com/university-rankings/latin-american-university-rankings/2013>

**OS DISCENTES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA:  
ESCOLHAS E PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS**

**Políticas nacionales y gestión para reducir el abandono**

SPAGNOLO 1, Carla  
VILAS BOAS 2, Márcia  
MÜLLER 3, César Augusto  
Capes/PUCRS - BRASIL

e-mail: [carla.spagnolo@acad.pucrs.br](mailto:carla.spagnolo@acad.pucrs.br); [cesar.augusto@acad.pucrs.br](mailto:cesar.augusto@acad.pucrs.br); [mvbvillas@gmail.com](mailto:mvbvillas@gmail.com)

**Resumo.** O número de matrículas na Educação Superior nos últimos anos tem crescido consideravelmente. Fator que coloca em questão a responsabilidade das IES para além da quantidade de alunos que ingressam na Educação Superior. A expansão deve ser compreendida como um processo, no qual a quantidade se transforma também em qualidade, mediante um panorama geral sobre a realidade dos discentes que frequentam as instituições brasileiras. Para tanto, esse artigo objetiva analisar os dados sobre os discentes do Ensino Superior brasileiro, de acordo com o último censo publicado pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, pertencente ao Ministério da Educação. Buscam-se para isso os resultados expressos no censo de 2011 sobre número de matrículas e analisa os comparativos entre ensino presencial e a distância e os cursos com maior existência de matrículas. Participaram do Censo 2.365 IES. Foi declarado um total de 30.420 cursos de graduação, sendo 29.376 (96,6%) na modalidade presencial e 1.044 (3,4%) na modalidade a distância, sendo que os números apontam para maior crescimento nos cursos de bacharelado. Ao que se refere ao objeto dessa pesquisa, os discentes, registrou-se um total de 6.739.689 matrículas de graduação, com o total de 1.016.713 concluintes. A metodologia adotada nesse estudo é de caráter qualitativo, pautado na pesquisa bibliográfica e nos resultados alcançados pelo último censo. A partir dos dados analisados pretende-se encontrar elementos que sustentem as reflexões das perspectivas universitárias engajadas nas necessidades do mundo contemporâneo.

**Palavras Chave:** Educação Superior. Presencial. Educação à Distância. Qualidade. Quantidade.



## 1 Introdução

Com base no estudo do censo publicado pelo Inep 2011, observa-se que na última década, a quantidade de estudos envolvendo o Ensino Superior teve um considerável acréscimo no Brasil. Observou-se também, evolução nas matrículas desde 1980, sendo maior crescimento a partir do ano de 2000.

Por outro lado, o ensino brasileiro apresenta elevados índices de evasão em cursos de graduação. A preocupação com esse fenômeno é crescente e tem sido alvo de pesquisas e estudos, pois a evasão é um problema que acarreta perdas para todos os envolvidos no processo educacional. A ocorrência da situação em que estudantes iniciam mas não terminam seus cursos gera desperdícios sociais, acadêmicos e econômicos (MEZZARI et al., 2013).

Tendo em vista tal situação paradoxal da Educação Superior, em que ao mesmo tempo o aumento de matrículas é considerável e o número de alunos evadidos também é expressivo, emergem questões sobre fatores que podem equilibrar a quantidade e qualidade. Como proceder para oferecer maior número de programas, vagas, respeitando normas de qualidade, e possibilitar inclusive condições para que os alunos possam manter-se até a conclusão do curso?

Todavia, segundo Porto e Régner (2003) é indiscutível que o acesso ao ensino, nos diferentes níveis, não se vincula somente às questões econômicas articuladas à sociedade do conhecimento e da informação. É também, um referencial político que expressa índices de democracia e de justiça.

Isto porque, conforme os autores, o acesso torna-se uma variável cultural que influencia a configuração da identidade individual. Ou

seja, torna-se uma aspiração, um objeto de expectativa com capacidade de projetar, simbolicamente, as pessoas em direção a um futuro em aberto. Desse modo, o acesso contínuo da população aos graus mais elevados de ensino, torna-se uma medida tanto do potencial econômico quanto de valorização da meritocracia e democracia de uma nação. (PORTO; RÉGINER, 2003).

Nesse sentido, o objetivo do presente estudo foi analisar os resultados do censo do ano de 2011, o qual tem como premissa identificar em diferentes graus a situação da Educação Superior brasileira. Isto ocorre a partir de um conjunto de informações disponibilizadas pelo censo da Educação Superior 2011.

Nosso interesse refere-se ao número de ingressantes e concluintes nos cursos presenciais e a distância e o significado desses resultados para a qualidade educacional das IES, bem como, as perspectivas futuras quanto ao papel da universidade e para a permanência dos discentes. As discussões suscitaram a necessidade de aprofundar a temática ampliando as leituras para análises, às quais perpassaram dados quantitativos e qualitativos.

Portanto, a pesquisa foi de abordagem qualitativa, pois de acordo com Oliveira (2013), a abordagem qualitativa é um processo de reflexão e análise por meio da utilização de métodos e técnicas que visam a compreensão do objeto de estudo segundo sua estruturação. O movimento compreendeu a pesquisa como sendo exploratória, explicativa (SEVERINO 2007). Em um primeiro momento buscou-se levantar informações no Censo 2011, mapeando os dados e percentuais. Em seguida, buscamos identificar e estabelecer possíveis causas e preferências de matrículas, através da interpretação dos dados do documento, para na sequência propor estratégias.

## 2 Referencial Teórico

### 2.1 Alguns indicadores do Censo da Educação Superior no Brasil até 2011

É finalidade do Inep (Instituto Nacional de Pesquisa) organizar e manter o sistema de informações e estatísticas educacionais, além de desenvolver e implementar, na área educacional, sistemas de informação e documentação cuja abrangência inclua estatísticas (Lei nº 9.448, de 14 de março de 1997). Compete à Diretoria de Estatísticas Educacionais (Deed), em articulação com as IES, a realização do Censo por meio do planejamento, promoção e coordenação da coleta sistemática de dados da Educação Superior (Decreto nº 6.317, de 20 de dezembro de 2007).

O Censo já dispunha de periodicidade e sistematização bem delineadas ao final da década de 1950. Desde então, vem sendo continuamente aprimorado como instrumento de pesquisa da educação superior, tanto na perspectiva de garantir maior acessibilidade e segurança na coleta dos dados, como no sentido de conferir maior confiabilidade aos resultados obtidos.

No ano de 2011, participam do Censo 2.365 IES. Desse conjunto, 84,7% são faculdades, 8,0% são universidades, 5,6% são centros universitários e 1,7% representam a soma de institutos federais de educação, ciência e tecnologia (IFs) e de centros federais de educação tecnológica (Cefets).

No que se refere à categoria administrativa, 88,0% das IES que participaram do Censo 2011 são privadas e 12,0%, públicas, sendo 4,7% estaduais, 4,3% federais e 3,0% municipais. Tais percentuais revelam-se praticamente inalterados comparativamente à edição anterior do Censo.

O total de 30.420 cursos de graduação é declarado ao Censo 2011, sendo 29.376

(96,6%) na modalidade presencial e 1.044 (3,4%) na modalidade a distância

No que se refere ao grau acadêmico, mantém-se, em 2011, a predominância do bacharelado em percentuais de matrículas (66,7%), ingressos (61,3%) e concluintes (59,8%) de graduação. Em relação à edição anterior, o grau tecnológico apresenta as taxas percentuais de crescimento mais elevadas no que se refere a matrículas e ingressos, e o grau de bacharelado, seguido do tecnológico, é o que mais cresceu percentualmente em relação aos concluintes.

A modalidade presencial totaliza 4.196.423 matrículas de bacharelado, 926.780 matrículas de licenciatura e 606.564 matrículas de grau tecnológico. A modalidade a distância, por sua vez, soma 429.549 matrículas de licenciatura, 299.408 matrículas de bacharelado e 263.970 matrículas de grau tecnológico.

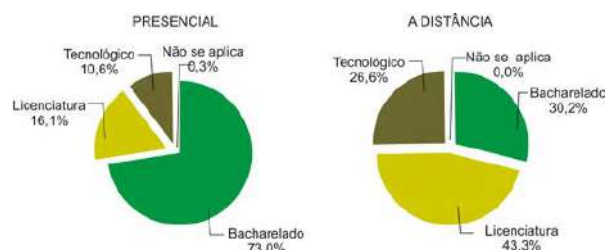


Fig. 1: Fonte Mec/Inep

Em relação a 2010, a elevação de matrículas presenciais em 2011 corresponde a: 11,1% para o grau tecnológico (de 545.844, em 2010, para 606.564, em 2011) e 6,0% para o bacharelado (de 3.958.544 para 4.196.423). Na licenciatura, verifica-se decréscimo de 0,2% de matrículas presenciais (de 928.748 para 926.780). No caso das matrículas a distância, o crescimento observado equivale a 12,0% para o grau tecnológico (de 235.765 para 263.970), 11,6% para o bacharelado (de 268.173 para 299.408) e 0,8% para a licenciatura (de 426.241 para 429.549).

Observa-se que na graduação presencial, a idade mais assídua (moda) dos concluintes é 23 anos, a média de idade é 28 anos e a

metade dos indivíduos em situação de concluinte tem até 26 anos. Na graduação a distância, a idade mais frequente dos concluintes (moda) é 30 anos, a média de idade é 36 anos, e metade deles conclui seu curso até os 35 anos.

Em 2011, o “típico aluno” da educação presencial, considerando, em separado, cada um dos atributos relacionados, é do sexo feminino, cursa bacharelado, turno noturno e frequenta IES privada. O ingresso ocorre com maior frequência aos 18 anos de idade e a conclusão aos 23 anos. O “típico aluno” da educação a distância, por sua vez, é do sexo feminino, cursa licenciatura e também está vinculado a uma instituição privada.

A média da idade dos alunos de graduação à distância nas condições de matrícula, ingresso concluinte, é 30 anos.

Nos anos anteriores, a análise dos “perfis” do vínculo discente de graduação nas modalidades de ensino (presencial e a distância) já havia identificado que a idade (considerando matrícula, ingresso e concluinte) nos cursos a distância era mais avançada que na modalidade presencial (INEP, 2010).

Além disso, na modalidade presencial, destaca-se, em 2011, que a idade mais frequente do ingresso passa a ser a idade esperada para ingressar na educação superior, isto é, 18 anos. Já na modalidade a distância, o ingresso se dá um pouco mais tardiamente que nas duas outras edições. Por outro lado, a idade típica de conclusão na modalidade a distância diminui.

Todavia, dessa análise percebemos que mesmo com o aumento do número de matrículas e concluintes ter crescido em 4,3% nos anos de 2010 e 2011, ainda há uma discrepância entre alunos ingressantes e concluintes.

Dessa forma, concordamos com Lobo (2012), quando afirma que o Brasil precisa de iniciativas financiadas para desenvolver pesquisas com mais precisão e estudar a sistemática sobre evasão, para assim permitir melhores práticas e com eficácia prevenir tal situação.

A autora afirma ainda que o setor público apresenta evasão menor do que o privado. Como possíveis causas da evasão do aluno, aponta para falta de maturidade do ingressante, formação básica deficiente, dificuldade financeira, irritação com a precariedade dos serviços oferecidos pela IES, decepção com a pouca motivação e atenção dos professores, dificuldade com transportes, alimentação e ambientação nas IES, entre outras.

Por isso, baseados em alguns exemplos bem sucedidos, são sugeridos alguns feitos que ajudam a diminuir a evasão (LOBO, 2012), conforme podemos citar: estabelecer um grupo de trabalho encarregado de reduzir a evasão; avaliar as estatísticas da evasão; estimular a visão da IES centrada no aluno; criar condições que atendam aos objetivos que atraíram os alunos; tornar o ambiente e o trânsito na IES agradáveis aos alunos e criar programa de aconselhamento e orientação dos alunos.

Com base nessas ideias, parece ser importante pensar que a qualidade das IES é essencial, principalmente enquanto prática derivada de princípios democráticos. Princípios que poderão potencializar os ambientes agradáveis, criar condições que atendam e atraiam os alunos e estimular às inovações e perspectivas futuras.

## 2.2. Quantidade e qualidade na Educação Superior

Compreende-se que os dados apresentados remetem à visão de Ristoff e Giolo (2006) que o sistema de Educação Superior conta com 4.163.733 estudantes matriculados, e

quando consideramos o alto grau de centralismo a ele associado, temos a sensação de que o sistema brasileiro é de dimensões amazônicas. Na verdade, estes números, considerados em relação à população brasileira, mostram que o nosso sistema está entre um dos menores do planeta. Isto porque os primeiros resultados definitivos, divulgados pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) em novembro de 2010, mostraram uma população formada por 190.732.694 pessoas ou indivíduos.

Embora no último ano a taxa de escolarização tenha crescido mais de 1%, devido a medidas governamentais adotadas, apenas 10,4% da população da faixa etária de 18 a 24 anos se encontram matriculados na educação superior, indicando que temos ainda um sistema altamente elitista e excludente, carente, portanto, de um agressivo processo de democratização do acesso e da permanência, como os já implantados e os em implantação. Por fim, como quarta característica fundamental do sistema, cabe destacar que o sistema de Educação Superior brasileiro, ao contrário da compreensão popular, não é composto exclusivamente por universidades. Na verdade, quando atentamos para os números do Censo, percebemos que as universidades representam uma parcela ínfima do total de IES (8,4%).

Isto significa dizer que 91,6% das instituições constitucionalmente não têm a obrigação de realizarem atividades de pesquisa ou extensão e não necessitam preocupar-se com mestrados, doutorados ou estudos aprofundados. Os números indicam que 67,8% das instituições são pequenas faculdades isoladas com até 1.000 estudantes, fato que escapa à maioria das pessoas, acostumadas a ver na grande mídia o vestibular das universidades públicas, ou a agressiva publicidade de universidades cujas matrículas se aproximam ou mesmo superam a casa dos 100.000 estudantes.

Por outro lado, a Educação a Distância necessita ser considerada a partir de duas tendências: a) oferta de cursos regulamentados pelo Ministério da Educação e Cultura - MEC: cursos de graduação, pós-graduação stricto sensu e sequenciais/extensão; b) oferta de cursos livres para pessoas físicas e pacotes para empresas e/ou organizações.

Salientamos que os movimentos acima, a apesar de estarem regulamentados, crescem em ritmos diferenciados e respondem a expectativas distintas das populações alvo. Sendo que o número de instituições de ensino públicas e privadas que oferecem cursos a distância vem crescendo significativamente no Brasil.

Porquanto, salientamos conforme Ristoff (2006) que se a palavra de ordem da década passada foi expandir, a desta década precisa se democratizar. E isto significa criar oportunidades para que os milhares de jovens de classe baixa, pobres, filhos da classe trabalhadora e estudantes das escolas públicas tenham acesso à educação superior. Não basta mais expandir o setor privado se vagas continuarão ociosas; não basta aumentar as vagas no setor público, pois apenas facilitarão o acesso e a transferência dos mais aquinhoados.

A democratização, para acontecer de fato, precisa de ações radicais que afirmem os direitos dos historicamente excluídos, assegurando acesso e permanência a *todos* os que seriamente procuram a educação superior, desprivatizando e democratizando o *campus* público.

O Programa Universidade para Todos, a criação de novos *campi* nas IFES, a proposta de expansão do ensino noturno público, a criação de novas universidades federais, a proposta de conversão da dívida dos estados em investimentos na educação, a criação da Universidade Aberta do Brasil, a expansão da educação a distância, a criação de bolsas

permanência são algumas das ações que apontam para o caminho da democratização.

Embora tenha havido aumento nos investimentos com educação superior, fica evidente que muito ainda há para ser feito para que se possa eliminar definitivamente a exclusão de jovens do campus em função de sua origem social e para assegurar a melhoria constante de qualidade do ensino.

As discussões em andamento, com frequentes divergências públicas entre os responsáveis pelo programa de educação e as autoridades responsáveis pela condução da economia, são evidências do esforço que vem sendo empreendido para o pleno cumprimento dos compromissos públicos assumidos com a democratização da Educação Superior brasileira.

Portanto, não basta apenas a quantidade, a qualidade é imprescindível. Nessa perspectiva e de acordo com Porto e Régnier (2003) algumas críticas ao rápido desenvolvimento do sistema brasileiro de Ensino Superior dirigem-se à possível perda de qualidade. Ou seja, acredita-se que quantidade não combina com qualidade podendo não garantir o resultado final.

Esse entendimento é dirigido em especial, ao aumento do número de novas instituições, bem como, dos estudantes por elas atendidos que, supõe-se terem menor qualidade do que as demais já estabelecidas.

O debate que estes entendimentos suscitam está longe de apresentar um consenso. A própria definição de qualidade é sujeita a múltiplas interpretações que envolvem graus elevados de subjetividade: a qualidade precisa sempre ser qualificada. – qualidade de que? (PORTO; RÉGNIER, 2003, pág. 82)

Os dados apresentados pelo Censo 2011 permitiram pontuar alguns indicadores pela

melhoria do sistema do Ensino Superior, que também, estão contemplados nas políticas para democratização do acesso ao Ensino Superior e produção de ciência e tecnologia para o desenvolvimento e a soberania nacional através do Plano Nacional de Educação.

### **2.3 As Instituições de Educação Superior e as inovações como possibilidades estratégicas**

A inovação é um conceito profundamente associado à ciência e à pesquisa científica e tecnológica. Segundo Sáenz e Capote (2002) a definição de ciência reflete a complexidade e os diferentes aspectos envolvidos nesta definição. O autor entende que a ciência pode ser considerada, simultaneamente, como uma instituição, um método, uma tradição cumulativa de conhecimentos, um fator principal na manutenção e desenvolvimento da produção, e uma das influências mais poderosas entre as que dão forma às crenças e atitudes relativas ao universo e ao homem. Os avanços na ciência sempre se refletiram em mudanças significativas nas forças produtivas.

Finalmente, podemos entender a inovação como decorrente de uma mudança tecnológica em um produto ou processo que se introduz em um determinado contexto (em uma organização, um país, na sociedade, no mercado, etc.).

Para viabilizar-se, uma inovação deve responder a uma necessidade social, à existência de uma capacidade científica e tecnológica, e à existência de recursos que a viabilizem (humanos, materiais, financeiros).

O processo de inovação na Universidade envolve uma série de etapas, conforme descrito a seguir:

- organização da pesquisa na: foco nas demandas da sociedade, criação de centros de pesquisa interdisciplinares, criação de mecanismos de desenvolvimento de pesquisa com múltiplas fontes de fomento (governo, empresas, instituições);

- fomento à inovação: estimular áreas de pesquisas prioritárias, alocarem os recursos de pesquisa de forma planejada, criar mecanismos de incentivo à inovação (políticas de proteção da propriedade intelectual do conhecimento gerado, regras para participação nos resultados econômicos futuros, etc.);
- proteção da propriedade intelectual: registrar e proteger efetivamente os conhecimentos gerados pelos acadêmicos na Universidade;
- transferência da tecnologia: transferir os resultados obtidos para a sociedade, visando a geração de valor econômico, por meio de empresas que produzam os bens ou serviços decorrentes e de políticas que permitam também que os acadêmicos se transformem em empreendedores, gerando novas empresas e oportunidades.

A Universidade em si é um ambiente de inovação em potencial. Para desenvolver este potencial destaca-se a importância da institucionalização da nova visão de Universidade, bem como de mecanismos institucionais que a viabilizem. Não basta somente a vontade de alguns dirigentes. Políticas institucionais (nas áreas de transferência de tecnologia, conflitos de interesse, projetos de pesquisa com empresas, etc.) e o desenvolvimento de ambientes de inovação (como escritórios de transferência de tecnologia, escritório de ética em pesquisa, parques tecnológicos, incubadoras, redes de inovação, etc.) são importantes para criar as condições para o desenvolvimento de um clima voltado à inovação e ao empreendedorismo. Uma visão estratégica clara e compartilhada na instituição é o ponto de partida para o processo de transformação e renovação do ambiente acadêmico.

Para Audy (2006), entre os grandes desafios, talvez o maior diga respeito à questão dos conflitos de interesse, decorrentes de uma maior interação com a sociedade. Esta ampliação é esperada e desejada, pois demonstra que o processo de mudança está em curso. Mas deve ser bem gerenciado.

Modelos opostos envolvem uma separação total das atividades acadêmicas (geração de conhecimento) e de negócio (comercialização do conhecimento gerado), como o modelo adotado por diversas Universidades americanas e israelenses e um modelo que busca integrar as atividades de pesquisa e de negócios sobre uma mesma visão institucional.

No primeiro modelo o interesse econômico é separado do interesse de pesquisa, pela criação de mecanismos institucionais que mediam as duas atividades. A solução mais adequada para cada instituição deve refletir suas culturas e de da sociedade onde está inserida.

Outros desafios relevantes envolvem a manutenção da integridade da Universidade enquanto interessada em gerar receita com propriedade intelectual e o resultado da pesquisa, com foco na sustentabilidade; a satisfação dos pesquisadores na realização de suas atividades em ambiente voltado ao ensino e pesquisa; a constante gestão dos riscos ao longo do processo de mudanças; e a inserção das áreas de humanidades no processo de mudanças, seja diretamente na aproximação com as empresas, seja indiretamente, como campo de estudo e pesquisa.

Finalmente, a Universidade atua em um contexto de complexidade e incerteza, onde são exigidas novas interfaces com a sociedade, visando capturar suas necessidades e demandas. Neste balanço entre demanda e capacidade de resposta, a flexibilidade e a capacidade de adaptação são aspectos importantes, sendo fundamental a preservação dos valores acadêmicos, expressos nas atividades de ensino e pesquisa que a Universidade desenvolve.

Este balanço entre a tradição (representada pelos valores acadêmicos) e a renovação (representada pelas novas demandas da

sociedade) é o diferencial que as melhores Universidades do futuro estão construindo.

#### 2.4 Perspectivas da Educação Superior e dos discentes

Tendo por base todos os fatos, tendências e mudanças, fica evidente que o ambiente de atuação do ensino superior e o próprio modo de conceituar este nível de educação estão passando por transformações de natureza e grau tão profundos que apontam para uma quebra de paradigmas com consequências ainda não de todo vislumbradas.

Porém, o perfil ou o contorno do que virá a ser o universo do ensino superior brasileiro no futuro será definido, essencialmente, pela evolução de alguns aspectos, citados por Porto e Régnier (2003) como a natureza das forças externas de transformação que incidem sobre o campo educacional.

Para os autores, qualquer que seja o perfil que a Educação Superior vier a assumir, no futuro terá que lidar com um conjunto de tendências e processos do macro contexto e do contexto específico que são de difícil reversão, e por isso chamados de invariantes.

No âmbito do social, as invariantes identificadas são: envelhecimento da população e mudanças no perfil demográfico; reestruturação produtiva e interiorização do desenvolvimento da economia; mudança nas relações de trabalho; modernização da infraestrutura econômica; redefinição do papel do Estado. (PORTO e RÉGNIER, 2003).

Ao que diz respeito as mudanças e perspectivas futuras em âmbito específico da educação Superior, os autores apontam para: incremento da cobrança por resultados das instituições de ensino superior; profissionalização da gestão das universidades brasileiras; crescimento no número de instituições privadas particulares de ensino superior e na sua participação no

sistema; pressão e exigências crescentes de qualidade e flexibilidade sobre o ensino superior privado; adoção de formas alternativas ao vestibular para o ingresso no ensino superior; expansão do ensino a distância; aproximação das instituições de ensino superior com o setor produtivo; adoção de ações afirmativas nas instituições de ensino superior, outros aspectos que há dez anos já estavam sendo vislumbrados, e que hoje, apesar de termos percebidos avanços nesses quesitos, ainda é necessário maiores investimentos para concretizar outras ações.

Dessa forma, sabemos que esses fatores já são parte do cotidiano universitário e requerem cada vez mais ações que acompanhem os avanços tecnológicos, permitindo a inserção dos acadêmicos competentes nas diferentes áreas de atuação. Nesse atual contexto, permeado por inovações centradas nas tecnologias digitais, as perspectivas dos discentes quanto a função da universidade para a própria formação pode ser um dos fatores de relevância para a satisfação e permanência do discente na IES.

Pelo relatório estudado, constatamos o crescimento de matrículas em cursos envolvendo tecnologias. As demandas do mundo contemporâneo estão cada vez mais próximas da utilização das tecnologias. Não queremos retratar aqui apenas as necessidades do sistema capitalista. Vislumbramos a utilização das tecnologias como novas possibilidades para o processo de ensino e aprendizagem.

Isso significa repensar a estrutura, apropriar-se das benesses das tecnologias digitais para propiciar mais trocas, interação, cooperação entre pares, pesquisa, seleção, avaliação, trabalho colaborativo, autoria e o desenvolvimento de distintas competências e habilidades.

Convém salientar que a universidade de hoje deve tematizar sua função formativa levando em conta a significação social dos conhecimentos e habilidades como um dos importantes critérios para perspectivas

positivas. Para Audy e Morosini (2007), considerando a perspectiva atual de uma universidade inovadora, as funções universitárias estariam altamente integradas consubstanciando-se na perspectiva interdisciplinar.

### 3 Considerações Finais

Após um olhar atento sobre o relatório do Censo da Educação Superior 2011, podemos inferir que houve uma expansão significativa quanto ao número de matrículas e procura por cursos do Ensino Superior, tanto presencial quanto à distância. A análise dos dados proporcionou um panorama a respeito dos cursos mais procurados, no caso bacharelado e os que envolvem as tecnologias, bem como o perfil dos estudantes que procuram o ensino presencial e à distância.

Todavia, um ponto que mereceu atenção foram as indagações e discussões que levaram em consideração a qualidade do ensino na Educação Superior. Percebemos, diante das leituras e reflexões realizadas, que é fundamental uma visão estratégica clara e compartilhada nas instituições como ponto de partida para o processo de transformação e renovação do ambiente acadêmico.

Partindo do pressuposto que a Universidade atua em um contexto de complexidade e incerteza, onde são exigidas novas interfaces com a sociedade é indispensável visualizar e capturar suas necessidades e demandas, propondo ações interdisciplinares que atendam as perspectivas discentes através de práticas inovadoras que envolvam a apropriação das tecnologias digitais.

Por fim, detectamos que embora tenha havido aumento nos investimentos com educação superior e intensificado estratégias para diminuir a evasão, fica evidente que muito ainda há para ser feito para que a qualidade e equidade tenham a mesma proporção de expressividade que a quantidade, diminuindo

a disparidade existente entre o número de alunos que ingressam na Educação Superior e da proporção que consegue concluir.

### Referencias

- Audy, J. L. N.; Morosini, M. C. (Org.). (2007). *Inovação e interdisciplinariedade na universidade*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Audy, J. L. N. (2006). Entre a tradição e a renovação: os desafios da universidade empreendedora. In: MOROSINI, M. *A universidade no Brasil: concepções e modelos*. Brasília: INEP.
- Abed - Associação Brasileira de Educação à distância. (2012). *Censo EAD.BR: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2011*. – São Paulo: Pearson Education do Brasil.
- Brasil. Decreto no 6.317, de 20 de dezembro de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 dezembro de 2007. Web site. Acessado em setembro de 2013, em <http://www.in.gov.br/visualiza/index.jsp?data=21/12/2007&jornal=1&pagina=9&totalArquivos=196>
- \_\_\_\_\_. Lei nº 9.448, de 14 de março de 1997. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 mar. 1997. Web site. Acessado em setembro de 2013, em <http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=1000&pagina=7&data=15/03/1997>.
- Inep. (2013). *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Censo da educação superior: 2011 – resumo técnico*. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Inep. (2010). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da educação superior: 2009 – resumo técnico*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Mezzari, A.; Rockenbach T. L. M.; Gorziza Avila, B.; Ribas M. G.; Maria F. R. V.; Marli B. A. (2013). Estratégias para detecção precoce de propensão à evasão. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, volumen 16, nº 2, pp. 147-175.
- Lobo, M. B. C. M. (2012, dezembro). Panorama da evasão no ensino superior brasileiro: aspectos gerais das causas e soluções. Artigo publicado no ABMES, Cadernos nº 25.
- Oliveira, M. M. (2013). *Como fazer pesquisa qualitativa*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Porto, C; Régner, K. (2003). *O Ensino Superior no Mundo e no Brasil: condicionantes, tendências e cenários para o horizonte 2003-2025*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ensinosuperi>



ormunobrasiltendenciascenarios2003-2025. Acesso em 03 de setembro de 2013.

- Ristoff, D. (2006). A universidade brasileira contemporânea: tendências e perspectivas. In: MOROSINI, M.(Org.). *A universidade no Brasil: concepções e modelos*. Brasília: INEP.
- Ristoff, D; Giolo. (2006). *A educação superior no Brasil - panorama geral*. In: Educação Superior Brasileira : 1991-2004. Brasília : INEP.
- Sáenz, T. W.; Capote, E. G. (2002). *Ciência, Inovação e gestão tecnológica*. Brasília: CNI/IEL/SENA, ABIPTI.
- Severino, A. J. (2007). *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez.

## ¿ES LA PERMANENCIA ESTUDIANTIL UN ASUNTO DE CALIDAD EDUCATIVA?

### Políticas nacionales y gestión institucional para reducir el abandono

Gartner, María Lorena<sup>1</sup>

Gallego, Carmenza<sup>2</sup>

Universidad de Caldas - COLOMBIA

[lorena.gartner@gmail.com](mailto:lorena.gartner@gmail.com)

[carmenza.gallego@ucaldas.edu.co](mailto:carmenza.gallego@ucaldas.edu.co)

**Resumen.** El abandono estudiantil es un preocupante fenómeno que afecta negativamente los esfuerzos de las sociedades con miras a la formación del capital humano requerido para encarar los enormes desafíos del desarrollo económico, social y ambiental, en el marco de la sociedad global del conocimiento. Colombia ha logrado ampliar la cobertura en la Educación Superior, sin embargo, este logro se ha visto ensombrecido por los elevados índices de deserción. Cada vez es mayor el número de estudiantes que ingresan a la Educación Superior con alto riesgo de abandono por diversos factores: económicos, sociales y académicos.

La capacidad de disminuir el abandono y garantizar la permanencia en el Sistema Educativo es un componente esencial de calidad que compromete los criterios de eficacia, eficiencia, pertinencia y equidad. La calidad de las instituciones educativas hace necesario tener en cuenta las características de su población estudiantil, como premisa para las orientaciones pedagógicas, las políticas institucionales y las actuaciones de los diversos actores que confluyen en el escenario educativo. El abandono es un fenómeno relacionado con condiciones sociales deficitarias, en las que se presentan una sucesión de factores que, en cadena, configuran la conocida vulnerabilidad social, económica y académica, a la que se suman factores individuales e institucionales. En tal sentido, aunque las instituciones educativas no pueden sustraerse a los condicionantes de las sociedades a las que pertenecen, sí pueden contrarrestar en parte la influencia negativa del origen social de los estudiantes.

La Universidad de Caldas ha venido desplegando esfuerzos orientados a prevenir la deserción estudiantil, a través de un programa denominado: “*Permanencia con Calidad*”, con el que se pretende abordar integralmente esta problemática, mediante la combinación de acciones de apoyo económico, académico, familiar y psicológico, que concitan la participación de gran número de actores institucionales, en el marco del Sistema Institucional de Aseguramiento de la Calidad.

A partir de esta experiencia de intervención sobre el abandono en la Educación Superior, se realiza una reflexión sobre el tema de la calidad educativa, haciendo referencia particular a los procesos de acompañamiento estudiantil, como un factor que aporta, de manera significativa, al desarrollo de una educación con calidad, la cual se cimienta en el reconocimiento de las características de los estudiantes, en la capacidad de ofrecer oportunidades efectivas de aprendizaje en atención a su diversidad y en la respuesta a las necesidades sociales.

<sup>1</sup>Trabajadora Social docente Universidad de Caldas, miembro Consejo Nacional de Acreditación de Colombia.

<sup>2</sup>Trabajadora Social docente Universidad de Caldas.

**Descriptorios o Palabras Clave:** Abandono, Deserción, Calidad Educativa, Cultura del Acompañamiento.

## 1 Introducción

Para insinuar el enorme significado que tiene el decidido compromiso orientado a garantizar la permanencia estudiantil en condiciones de calidad, no es posible dejar de mencionar el papel relevante que desempeña el fortalecimiento de los sistemas educativos en la actual economía global del conocimiento. El ascenso económico y el crecimiento en la productividad competitiva con posibilidades de acercar los abismos de la desigualdad no puede lograrse sin el incremento en los niveles educativos de la población con estrictos parámetros de calidad. Es claro que las oportunidades educativas traen consigo ventajas en relación con la participación ciudadana, la inserción laboral, las condiciones salariales y el desarrollo de las capacidades indispensables para asumir los retos y exigencias que requiere la sociedad contemporánea.

Uno de los problemas que enfrenta la Educación Superior en América Latina es la deserción estudiantil, expresada en una elevada proporción de estudiantes que no logran culminar sus estudios en el nivel terciario, con el enorme costo social que ello implica. Son innumerables las investigaciones que han concitado dicho fenómeno con miras a entenderlo e intervenirlo, así como gigantescos han sido los esfuerzos por lograr claridad conceptual al respecto y modelar sus determinantes, estableciendo el peso relativo de ellos. En consecuencia, son diversos los modelos teóricos que han emergido (psicológico, sociológico, económico, organizacional, de interacción, académico, etc.) que, sin duda, aportan a la

comprensión del abandono estudiantil. Sin embargo, con un tono muy ecléctico, habrá que decir que cada uno de ellos sólo aporta piezas a este complejo rompecabezas. La confluencia de múltiples variables en la decisión de abandonar las aulas en los escenarios de la Educación Superior dan cuenta de la multicausalidad del fenómeno y, por ende, de las dificultades que enfrentan las acciones orientadas a evitarlo.

En Colombia se han ido consolidando múltiples procesos enfocados a garantizar la permanencia estudiantil. Particularmente, para el caso que nos ocupa, la Universidad de Caldas ha avanzado en un proceso conducido desde la óptica de la calidad educativa. Desde esta perspectiva y reconociendo que la deserción es un fenómeno multifactorial se han adoptado estrategias integrales que comprometen gran parte de la dinámica institucional.

El objetivo de esta presentación es compartir unas reflexiones sobre la calidad educativa, suscitadas por la experiencia de promoción de la permanencia en la Universidad de Caldas, particularmente en lo que respecta al componente de acompañamiento estudiantil.

## 2 Referentes contextuales

En las últimas décadas, a nivel mundial, se ha observado un crecimiento inusitado de los sistemas de Educación Superior expresado en un mayor número de instituciones, de programas y de estudiantes. Colombia no ha estado ajena a esta tendencia conocida como *masificación de la Educación Superior*, en consecuencia, ha presentado avances en materia de ampliación de la cobertura, particularmente,

en lo que va corrido de la presente centuria. Mientras en el año 2000 la tasa de cobertura se estimaba en el 23.5%, en el año 2012 aumentó al 42.3% (Sistema Nacional de Información de la Educación Superior – SNIES–), lo que significó un crecimiento sin precedentes de la población estudiantil. Este incremento numérico de estudiantes en la Educación Superior se correlaciona con una mayor heterogeneidad; los campus universitarios en las últimas dos décadas están siendo habitados por una población estudiantil cada vez más diversa en sus orígenes sociales, étnicos, culturales y económicos, y en sus características personales.

El esfuerzo encaminado a incrementar la cobertura, en términos del acceso a la Educación Superior, se ve frustrado por la interrupción en la trayectoria académica de un elevado porcentaje de quienes ingresan. Este fenómeno, en el transcurso del presente trabajo será nombrado indistintamente como abandono o deserción. Según informe del Ministerio de Educación Nacional:

En Colombia, para el año 2012, la deserción<sup>3</sup> en el nivel universitario alcanzó el 45.3%, lo que significa que uno de cada dos estudiantes que ingresa a educación superior no culmina sus estudios. El problema es mayor en el nivel técnico y tecnológico, donde la deserción alcanza niveles del 63.2% y el 52.3% respectivamente. Por su parte, la tasa de deserción anual ascendió a 11.1%. La meta del Plan de Desarrollo Prosperidad para Todos es reducirla al 9% en 2014. El periodo crítico en el cual el fenómeno se presenta con mayor intensidad, corresponde a los cuatro primeros semestres de la carrera, en el cual se produce el 74% de la deserción de estudiantes, donde inicia un proceso de adaptación social y académica al medio universitario. Con respecto a la graduación de los estudiantes, la información registrada en el Sistema para la Prevención de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior -

SPADIES-, permite establecer una tasa de graduación del 16.8% en el undécimo semestre y de 32.2% en el decimocuarto semestre. (Ministerio de Educación Nacional, 2013)

Ante esta situación, resulta acertada la metáfora de la “puerta giratoria”, utilizada por Castellanos (2012) para expresar que de las aulas son expulsadas las personas tan rápido como entran. La diferencia es que, al entrar hay expectativa por un futuro mejor y al salir hay frustración. El abandono de las aulas es un fracaso en cadena que va desde el individuo que malogra el proyecto de culminar sus estudios, pasando por la familia y la institución educativa, hasta llegar al Sistema Educativo. Así mismo, los costos económicos son altos para los sujetos, las familias y las instituciones, sin contar con lo oneroso que es para la sociedad un proyecto de formación profesional frustrado.

En Colombia, el proceso de seguimiento a la permanencia y al abandono estudiantil en la Educación Superior, realizado por el Ministerio de Educación Nacional, arroja información en la que muestra que el factor determinante de la deserción estudiantil en el país está asociado al potencial o capital cultural y académico con el cual ingresan los estudiantes a la Educación Superior. En su orden le siguen los factores financieros y socioeconómicos, los institucionales y los de orientación vocacional y profesional (Ministerio de Educación Nacional, 2009).

Es claro que la manera como se distribuye el capital cultural está relacionada con las estructuras sociales, por consiguiente, el nivel socio-económico y el capital cultural de las familias explican en buena medida las diferencias académicas y la tendencia a desertar del sistema educativo. Es así como el abandono educativo en todos los niveles – básico, secundario y terciario– se relaciona con la acumulación de desventajas en una estructura de oportunidades socialmente configurada. En sociedades como las nuestras, caracterizadas por sus enormes

<sup>3</sup>Según el Ministerio de Educación Nacional es desertor “todo estudiante que no presenta matrícula durante dos períodos consecutivos o más al momento del estudio”.

desigualdades sociales y económicas, la ampliación de cobertura en el nivel educativo terciario ha significado el ingreso a las Instituciones de Educación Superior – IES– de un número cada vez más elevado de estudiantes con alto riesgo académico, económico, social y familiar.

Asistimos a un proceso de recomposición de la población estudiantil en la Educación Superior expresado en una mayor diversidad con respecto a procedencia geográfica, social y cultural, y en una mayor vulnerabilidad académica y económica. Mientras en el año 2000 en Colombia menos del 25% de estudiantes provenía de familias con ingresos inferiores a dos salarios mínimos, en 2010, dicha participación ascendió al 53% (Ministerio de Educación Nacional, 2010).

La creciente vulnerabilidad social, económica y académica se ve reflejada en muchos indicadores que permiten predecir las probabilidades de deserción. Dichos indicadores son, por ejemplo: el estado ocupacional del estudiante al momento de presentar las Pruebas de Estado (PE) para el ingreso a la Educación Superior, el resultado de dichas pruebas y el nivel educativo de la madre. Como se advierte en la Tabla 1, la deserción es mayor en quienes presentan baja calificación en las PE, trabajaban al momento de presentar dichas pruebas y provienen de hogares en los que la madre tiene nivel educativo bajo.

Tabla 1: Deserción por cohorte en Colombia de acuerdo con la calificación en las Pruebas de Estado (PE) y el nivel educativo de la madre

Calificación PE	Nivel educativo de la madre	Trabajaba al presentar PE	
		Sí trabajaba	No trabajaba
BAJA	Básica primaria	55.7%	61.7%
MEDIA	Básica secundaria	54.3%	51.9%
ALTA	Media vocacional o técnica/tecnológica	49.8%	
	Universitaria o superior	46.6%	

Fuente: SPADIES (2013)

Mientras en el pasado el abandono era considerado como una deseable señal de alto nivel de selectividad de los graduados y de exigencia académica; en la actualidad, este fenómeno cuestiona seriamente la calidad educativa, en la medida en que compromete varios de sus criterios, como son: la eficiencia, la pertinencia y la equidad. Al aplicar estos criterios al fenómeno del abandono educativo o a su contraparte, la retención, se puede concluir que:

- La capacidad de una IES para que la mayoría de sus estudiantes permanezcan hasta el final del trayecto académico y egresen en los tiempos previstos alcanzando los objetivos formativos definidos en el currículo es EFICACIA.
- El ajuste académico y organizacional de las IES a las necesidades de los estudiantes y de la sociedad en que se sitúa es PERTINENCIA Y RELEVANCIA SOCIAL.
- La capacidad de atender la desigual situación de los estudiantes para lograr los objetivos educativos es EQUIDAD. (Martínez R., 2007)

El compromiso con la calidad en las IES colombianas se ve reflejado en las estadísticas de deserción. Las instituciones que poseen acreditación de alta calidad muestran menores índices de deserción (Ministerio de Educación Nacional, 2012).

A pesar del indeseable reflejo en la educación de los sistemas sociales basados en la desigualdad y la falta de equidad, no podemos dejar de creer que las IES pueden contrarrestar en parte la influencia negativa del origen social de los estudiantes. “Cuando una institución acepta estudiantes con desventajas académicas se hace responsable de proveer los recursos que permitan, en el estudiante, mantener la intención de permanecer en la universidad” (Peralta Díaz, 2008).

Las variables económicas, sociales, culturales, académicas e institucionales que inciden en la deserción pueden ser agrupadas en dos grandes factores de riesgo: externos e internos. Los primeros se focalizan fundamentalmente en contextos socioculturales carenciales, en los que confluyen la precariedad en los ingresos, las familias numerosas, el bajo capital cultural, la discriminación, el conflicto, la inseguridad y la violencia, entre otros. Los segundos invocan los procesos de adaptación institucional, las interacciones con docentes y estudiantes, los sistemas pedagógicos, la elección de la carrera, los estilos de aprendizaje, los hábitos de estudio, los recursos de apoyo académico y la utilidad percibida, entre otros, los cuales contribuyen, junto con los primeros, a la configuración de un comportamiento acumulativo que desencadena en repetición, en atraso, en ausentismo y, finalmente, en deserción.

A simple vista, podría decirse que los factores externos no son gobernables por las IES, lo cual, en parte, es cierto. Sin embargo, los sistemas de bienestar existentes en las IES públicas y privadas, de una u otra forma, desarrollan acciones paliativas al respecto, como son, a modo de ejemplo, las becas, las residencias estudiantiles, los apoyos económicos por monitorías, los aportes alimentarios, los servicios de salud física y mental, etc. Ahora bien, los factores internos sí que son gobernables institucionalmente, claro está que con un decidido compromiso en diferentes niveles y escenarios institucionales, como se indicará más adelante.

Aunque teóricamente el abandono es explicado a partir de varios énfasis en los que se desglosan los múltiples aspectos que integran los factores internos y externos que ponen en riesgo la permanencia y graduación en la Educación Superior, es claro que la deserción se encuentra multideterminada, como ya se ha indicado. En tal sentido, en la

medida en que confluyen causas de diverso orden, se requiere desarrollar un enfoque integral y articulado que atienda las diversas variables que intervienen. Por consiguiente, es necesario movilizar la estructura administrativa y académica de las IES, pues la deserción implica un compromiso institucional que involucra la dinámica organizacional en su conjunto. Si entendemos la educación como un bien público, es claro que la meta es educar con calidad y no simplemente escolarizar.

En tal sentido, el Gobierno Colombiano, a través del Ministerio de Educación Nacional, suscribió en el año 2010 el llamado *Acuerdo Nacional para Reducir la Deserción*, firmado por el presidente y los rectores de las IES, el cual busca articular los esfuerzos públicos y privados en torno al tema y convocar la participación de las familias, el sector productivo y los gobiernos locales en su atención. En el marco de este Acuerdo, el Gobierno viene trabajando en estrategias de apoyo económico, en el fortalecimiento de la capacidad institucional para atender el tema, en la nivelación y acompañamiento académico de los estudiantes antiguos y nuevos, en la orientación vocacional y en la profundización de los procesos de articulación entre la educación media, superior.

En consecuencia, muchas IES colombianas han venido desplegando enormes esfuerzos orientados a disminuir los índices de abandono, en muchos casos, mediante estrategias focalizadas a abordar integralmente el fenómeno, en las que se combinan acciones de apoyo económico, académico, familiar, psicológico, etc.

## **2. Referentes institucionales. Universidad de Caldas**

La Universidad de Caldas es una institución de carácter público, cuya población de poco

más de 13.000 estudiantes conforma una comunidad heterogénea en lo concerniente a su caracterización socio-económica y cultural. En la actualidad, la Universidad es un escenario multicultural en el que hacen presencia estudiantes de toda la escala social; más del 74% pertenecen a los dos estratos socio-económicos más bajos. Así mismo, integran la comunidad estudiantil personas de muy diversas regiones del territorio nacional y de origen étnico diferenciado, dígase, por ejemplo, afrocolombianos, indígenas y Rom.

La Universidad de Caldas, según reporte de SPADIES(2013), presenta una deserción promedio cercana a la cifra nacional. Por consiguiente, en el marco de su Sistema de Aseguramiento de la Calidad, se ha dado a la tarea de desarrollar procesos que, en atención a las características de sus estudiantes y a las demandas de su contexto social, económico y cultural, buscan la transformación institucional en sintonía con la sociedad en la que se inserta y a la cual se debe.

Es así como en el marco del programa denominado “*Permanencia con Calidad*”, la Institución busca abordar integralmente el fenómeno de la deserción estudiantil, mediante la articulación de acciones de apoyo económico, académico, familiar, psicológico, etc. y a través de la intervención coordinada de gran cantidad de actores institucionales. Dicho Programa se organiza a través de una adaptación de la fórmula de Simpson (2009).

MENOR DESERCIÓN = ELECCIÓN APROPIADA + IDENTIFICACIÓN TEMPRANA DE LA VULNERABILIDAD + CONTACTO PROACTIVO OPORTUNO + APOYO EXTERNO

Sobre cada uno de los elementos de la fórmula, se encuentran planteados diversos proyectos diferenciados según cada factor de riesgo susceptible de ser intervenido

institucionalmente. Sin embargo, por las limitaciones de espacio y el propósito de esta presentación no se hará referencia a la filigrana de su estructura y de su alcance operativo. La intención es abordar un único aspecto específico de dicho Programa que puede considerarse como su telón de fondo y a partir del cual se ha pretendido generar transformaciones institucionales que comprometen la calidad de sus procesos educativos y que, en lo fundamental, apuntan a intervenir los factores internos de la deserción. Se trata de la CULTURA DEL ACOMPAÑAMIENTO.

En consecuencia, nos ocuparemos sólo de algunos asuntos generales derivados de la experiencia focalizada en este tema particular, que quizás puedan servir como referente en contextos de aplicación similares. Los tropiezos, equívocos y logros presentados en el aún corto camino de su diseño e implementación, nos llevan a compartir algunas reflexiones acerca de sus implicaciones y de sus obstáculos, teniendo siempre, como referente, el fortalecimiento de la calidad educativa en procura del desarrollo humano, social y académico de nuestros educandos y del progreso de nuestra sociedad.

El sueño de consolidar una Cultura del Acompañamiento en el marco del programa de Permanencia con Calidad se inició en la Universidad de Caldas en el año 2010 con una propuesta cuyos pilares aún están vigentes y que responden a una concepción del estudiante como ser integral, en cuyo proceso y desenlace académico interactúan diversos condicionantes de tipo personal, institucional, familiar, social, cultural y económico. Por consiguiente, siempre ha sido claro que para potenciar el desempeño académico de los estudiantes y aportar a su formación mediante estrategias de acompañamiento, se hace necesario movilizar diversos actores institucionales en función de unos objetivos comunes y mediante procedimientos concertados.

Se quiso, entonces, aportar al desarrollo de una Cultura del Acompañamiento, mediante la implantación del denominado “*Sistema Tutorial*”. Dicho Sistema implicadesatar una serie de procesos que debían desarrollarse simultáneamente, a saber: darle institucionalidad a la figura de tutor docente y par tutor, generar apoyos académicos complementarios, reenfocar procesos de capacitación a docentes y crear un adecuado sistema de información que denominamos “*Observatorio Académico*”.

### 3. El Sistema Tutorial como estrategia movilizadora de una cultura del acompañamiento

De manera general, los principales elementos constitutivos de nuestro Sistema Tutorial son:

a. El Docente tutor. La figura del docente tutor definitivamente posee un rol estratégico, en tanto se orienta hacia la formación académica, profesional y humana del estudiante, y también atiendesus dificultades de integración académica o social durante su trayectoria en la institución. La labor del tutor se desarrolla a través de la interacción personal y del diálogo.

Desde el punto de vista académico, la tutoríarealizada por docentes favorece la elección de la trayectoria académica del estudiante y la correcta utilización de recursos institucionales disponibles que aporten a su mejor desempeño. Desde el punto de vista personal, aunque igualmente implica orientación y conducción en la utilización de recursos de apoyo en el entorno, también es una estrategia que facilita el proceso de transición de la Educación Media a la Superior y favorece la relación entre Universidad–Profesores-Estudiantes.

La figura del tutor debe ser implantada institucionalmente, previa asignación de

recursos económicos, normas y procedimientos claros, criterios y procesos de selección adecuados, capacitación específica y estímulos.

La institucionalización de un canal de comunicación entre estudiantes y docentes, en este caso a través de las tutorías, produce efectos colaterales en como es el de la presión que los mismos tutores pueden ejerceren la remoción de las prácticas pedagógicas inapropiadas en la institución.

b. El par tutor. La tutoría realizada por pares hace alusión al trabajo colaborativo entre estudiantes, a través del cual uno de ellos, con demostrada calidad académica y humana,acompaña a otro estudiante en riesgo de deserción por razones académicas y contribuye al éxito en sus estudioscon miras al alcance de su título universitario y, por su puesto, de su inserción en un entorno laboral calificado. A través de esta relación, el estudiante tutor aprende enseñando y el estudiante tutorado aprende gracias a la guía personalizada que le ofrece un compañero(Pineda B. & Pedraza O., 2011). Es previsible que, en muchos casos, el par tutordesempeñe un papel más efectivo que el mismo docente como gestor del aprendizaje, por compartir unos referentes generacionales que facilitan el entendimiento de los problemas cognitivos que enfrenta el tutorado en asignaturas específicas y por ambientar una interacción más libre y con mayor confianza.

La figura del par tutor debe tener similares condiciones de implementación que la del docente tutor, pues de ese modo se garantiza su apoyo a los procesos educativos.

c. El apoyo complementario para facilitar el mejoramiento en el desempeño académico de los estudiantes. Recuérdese que el riesgo académico interactúa con



condiciones deficitarias en lo económico, con escaso capital académico familiar y con débiles redes sociales de apoyo, entre otros. Por consiguiente, los refuerzos nivelatorios en áreas de conocimiento estratégicas para garantizar un mejor desempeño académico se tornan necesarias. Es el caso, por ejemplo, de la lógica y de las matemáticas. Igualmente, la generación de espacios para reforzar el desarrollo de competencias en lecto-escritura y el mejoramiento en los hábitos de estudio, sin duda, son un aporte importante, al proporcionar las herramientas que permiten el desarrollo de procesos académicos cualificados.

- d. Los docentes y las pedagogías. Los programas de prevención de la deserción estudiantil son un pretexto más para fomentar la concepción del docente como acompañante y orientador de los procesos formativos, en el marco de las instituciones que tienen un claro compromiso con la permanencia de sus estudiantes en condiciones de calidad. El docente darwinista y transmisionista que centra la actividad educativa en su propio rol y que desconoce las características de sus estudiantes empieza a ser reconocido para los planes de formación profesoral con el propósito de cualificar la docencia. “En este contexto se pone de relieve el papel del docente como un agente activo en el acompañamiento y el éxito del estudiante. Por consiguiente, conviene trascender la visión de un profesional e investigador idóneo [que siempre deberá serlo] a la de un acompañante caracterizado por el interés en potenciar el desarrollo de los jóvenes, por su cercanía a ellos, por su capacidad y disposición al diálogo, por su identidad y por el compromiso con los procesos que adelanta cada estudiante” (Pineda B. & Pedraza O., 2011).

Una docencia con calidad tendrá que desarrollarse teniendo en cuenta las

características de los estudiantes; por consiguiente, tendrá que centrarse en la persona y considerar el contexto en el que se insertan las acciones educativas. A manera de ejemplo, las poblaciones indígenas y afro-descendientes cuentan con mecanismos para ingresar a las universidades públicas en el marco de las políticas de integración socio-cultural de la sociedad colombiana. Los estudiantiles con referenciación cultural específica son un tanto manifestaciones de la conformación heterogénea de la población estudiantil que, de manera particular, interpela los modelos pedagógicos tradicionales<sup>4</sup>. Estos estudiantes enfrentan, particulares situaciones de cambio cultural y de negociación de identidades con consecuencias en su proceso académico y profesional. El reconocimiento a la diversidad aporta a una perspectiva de

<sup>4</sup> “Cuando se produce su ingreso a la Universidad, los indígenas encuentran que ésta no respeta realmente la diversidad nacionalitaria y cultural. Ninguno de los programas académicos, los contenidos de los cursos, las metodologías de los mismos, la lógica con la que funcionan o los sistemas de evaluación ha sufrido modificación alguna que implique que se ha tenido en cuenta la presencia de los estudiantes indígenas [...] Como han dicho algunos de ellos, si quieren permanecer en la Universidad y tener éxito académico deben abandonar lo que son y creen, su saber y pensamiento [...] Con esta óptica, la propia Universidad, sus profesores, estudiantes y estructuras académicas pierden la oportunidad de enriquecerse a sí mismos dando acogida y aplicación reales a la diversidad nacionalitaria de nuestro país. [...] La “diversidad étnica y cultural” es una característica de nuestro país y debe beneficiarnos a todos; la Universidad debería ser abanderada en hacer que ello sea así. El propósito de la participación de los indígenas en la vida Universitaria no puede ser sólo, y quizás ni siquiera deba serlo así, el de obtener un título universitario, sino el de acceder a un cuerpo de saberes y conocimientos que, relacionados con los suyos propios, permitan la consolidación y el crecimiento de la vida de sus sociedades”. (Vasco U., 1992)

inclusión y de cohesión social que, sin duda, contribuye al enriquecimiento de la sociedad.

Como lo plantean (Pineda B., Pedraza O., Baquero, Dussan, & Ramírez B., 2010): “La literatura sobre deserción y retención estudiantil, señala contundentemente que el papel de la interacción en la generación de un sentido de pertenencia, afiliación y compromiso con la institución, es más evidente en el espacio frecuentemente compartido por docentes y estudiantes: el aula de clase”. De ahí la insistencia en la necesaria pertinencia de los modelos pedagógicos y, por ende, en el desarrollo permanente de procesos de capacitación docente para el ejercicio de una labor educativa renovada y de alta calidad.

- e. El Observatorio Académico. Definitivamente, los procesos de acompañamiento a los estudiantes en sus diversas estrategias tienen una operación más pertinente en la medida en que se desarrollen con el apoyo de unos buenos sistemas de información que permitan tomar decisiones en forma oportuna, mediante la identificación de los estudiantes en riesgo académico, económico y psicosocial, el seguimiento a los estudiantes en sus rutas de apoyo institucional y el monitoreo de los indicadores relacionados con deserción. La capacidad para disponer de dicha información también hace posible realizar estudios sobre el tema con alta capacidad de aplicación.

El desarrollo de una Cultura del Acompañamiento, a través de los elementos constitutivos del Sistema Tutorial en la Universidad de Caldas, que bien podrían incluir otros o reenfocar algunos, definitivamente tendrá que conducir a: remover prácticas pedagógicas impropias, cambiar las inadecuadas interacciones entre estudiantes y profesores, abrir canales institucionales de comunicación acerca de

las condiciones de los estudiantes que ponen en riesgo el éxito en sus procesos académicos, establecer redes de apoyo que comprometen muchas decisiones, actores e instancias institucionales, y entender la sociedad a la que pertenecen los estudiantes y en la cual se inserta la institución. Es un asunto de responsabilidad social.

#### 4. Algunos aprendizajes

Si bien aún se desconoce el efecto específico del Sistema Tutorial y de su impacto en la movilización de una cultura del acompañamiento que contribuya a la disminución de la deserción estudiantil, las acciones de monitoreo adelantadas permiten afirmar que se ha logrado motivar parte del cuerpo profesoral, quienes, al igual que estudiantes, han expresado que los procesos tutoriales son útiles y de enorme importancia.

Sin embargo, a partir de la experiencia vivida con el proceso de implementación del Sistema Tutorial, es posible indicar que la configuración de un modelo eficaz, eficiente y sostenible de tutorías enfrenta diversos retos de disímiles naturalezas, como son:

- La constitución y el posicionamiento institucional de la figura del tutor que requiere disponer de recursos económicos, de compromiso institucional explícito en políticas o planes estratégicos y, por supuesto, de normas y procedimientos que establezcan con claridad los requisitos y condiciones de operación, los cuales deben ser suficientemente socializados. Cabe advertir que la puesta en marcha de un sistema tutorial en forma obligatoria y sin claridad acerca del reconocimiento del tiempo de las tutorías en la labor de los docentes enfrentará un serio obstáculo.

- Los procesos de selección y preparación de tutores. Para empezar, habría que decir que no todo profesor desea y está en disposición de ser tutor, pues esta tarea exige condiciones particulares para aportar a los procesos de formación de los estudiantes en escenarios distintos al aula o al laboratorio. Tendrán que jugar un papel importante en su designación de tutores, la motivación, las habilidades comunicativas, el conocimiento e identidad con respecto al programa académico y a la institución, así como la sensibilidad hacia las problemáticas de los estudiantes. De igual manera, a la institución le corresponde desarrollar procesos de capacitación permanente que aporten a la cualificación del tutor. Muchas de las actividades que debe desarrollar el tutor no se resuelven únicamente con las buenas intenciones y el deseo de colaborar con la permanencia de los estudiantes y la eficiencia terminal en los procesos académicos.
- El establecimiento de un Sistema Tutorial únicamente enfocado en el riesgo produce en algunos estudiantes desconfianza y temor a ser rotulados o estigmatizados por sus dificultades académicas, familiares o económicas.
- La identificación de los efectos intangibles generados en el acompañamiento y en la formación integral.
- La forma como este sistema debe permear las directrices institucionales en términos de la redefinición del Proyecto Educativo Institucional y, como consecuencia, sus políticas curriculares, su modelo pedagógico y los planes académicos.
- La vinculación de los sistemas de acompañamiento con el núcleo primario del estudiante, llámese grupo familiar o de académicos, con miras a fortalecer redes de apoyo externas a la institución. Las IES de carácter público históricamente no suelen incorporar esta población en sus procesos formativos.
- La manera como son otorgados y mantenidos los apoyos económicos externos podría ser revisada, aunque en apariencia no estarían muy ligados a estos procesos de acompañamiento. Empresas privadas, ONGs e instituciones gubernamentales de carácter nacional, regional y local suelen generar sinergias con IES, especialmente públicas, a través de las cuales otorgan apoyos económicos o logísticos que, sin duda, van dirigidos a estudiantes en riesgo. Sin embargo, este tipo de ayuda sin la incorporación de estrategias de acompañamiento específicas no logran el efecto deseado en términos de inversión social. Por consiguiente, sería conveniente y deseable reenfoque tales ayudas en clara concordancia con procesos de seguimiento.
- La apertura de canales de comunicación entre docentes y estudiantes genera espontáneamente una mayor densidad en la comunicación entre docentes y otras instancias institucionales, como aquellas encargadas de las funciones de Bienestar Estudiantil y los servicios de apoyo económico, deporte, recreación, salud física y mental, etc. Por consiguiente, también se hace necesario prever esta situación para generar rutas y procedimientos claros que eviten sobrecargas laborales en los responsables de los programas de bienestar, información y procedimientos confusos y soluciones no ágiles.

#### 4. Conclusión general

Para finalizar, cabe resaltar que aunque el acceso a la educación de los sectores sociales con más bajos recursos económicos es un esfuerzo social de justicia y equidad, éste es apenas el comienzo del camino conducente a disminuir, a través de la educación, el peso de los factores de origen

social y familiar en las nuevas generaciones.

Desde las mismas IES, públicas y privadas, habrá que continuar con dichos esfuerzos a través de procesos educativos conscientes de la sociedad en la que se desarrollan, para garantizar la disminución del abandono estudiantil, de lo contrario, la expectativa de ampliación de cobertura, equidad e inclusión resultaría una quimera. Por tanto, la responsabilidad social de las IES es el referente esencial de la permanencia estudiantil y de la eficiencia terminal en los procesos educativos. Se trata, sin duda, de un asunto de CALIDAD EDUCATIVA.

Las políticas y programas de permanencia que reconozcan la diversidad de necesidades y condiciones de los estudiantes tendrán que remover prácticas pedagógicas centradas en el docente y fomentar el desarrollo de espacios que hagan posible el acompañamiento a los educandos, para el logro de las competencias requeridas en sus procesos de formación y la generación de oportunidades efectivas de aprendizaje, como condición para la culminación exitosa de los estudios.

## Referencias

- Martínez R., F. (2007). Propuesta metodológica para desarrollar un sistema de indicadores educativos para evaluar la calidad de la educación en México. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Deserción estudiantil en la educación superior colombiana. Metodología de seguimiento, diagnóstico y elementos para su prevención* (Primera ed.). Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. (2010, February). Ingreso, permanencia y graduación. *Boletín Informativo Educación Superior*, 20.
- Ministerio de Educación Nacional. (2012, March). Calidad de la Educación Superior. *Educación Superior*.

- Ministerio de Educación Nacional. (2013). Cruzar la meta. *Estadísticas 2012*. Retrieved September 18, 2013, from <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/w3-article-325044.html>
- Peralta Díaz, C. D. (2008). Modelo conceptual para la deserción estudiantil universitaria chilena. *Estudios Pedagógicos*, XXXIV (Universidad Católica de la Santísima Concepción), 65–86.
- Pineda B., C., & Pedraza O., A. (2011). *Persistencia y graduación. Hacia un modelo de retención estudiantil para Instituciones de Educación Superior*. (U. la S. Chia & Colciencias, Eds.) (p. 181). Bogotá.
- Pineda B., C., Pedraza O., A., Baquero, M., Dussan, F. H., & Ramírez B., M. (2010). *La voz del estudiante: estudiante: el éxito de programas de retención universitaria*. (Chía: Universidad de La Sabana: UNESCO-IESALC, Ed.) (p. 159). Chia.
- UNESCO. (2013). Construcción de criterios para un currículum de calidad para la educación de personas jóvenes y adultas. Santiago.
- Vasco U., L. G. (1992). ¿Indígenas estudiantes o estudiantes indígenas? *Nueva Visión*, 10 (Departamento de Antropología, Universidad Nacional de Colombia), 7–9. Retrieved from <http://www.luguiva.net/articulos/detalle.aspx?id=42>

## ATENCIÓN INTEGRAL DEL ESTUDIANTE: EL DILEMA ENTRE LA POLÍTICA INSTITUCIONAL Y LAS POLÍTICAS FISCALES

Línea Temática 3: Políticas nacionales y gestión institucional para reducir el abandono.

DÍAZ, Ruth  
RAMÍREZ, Tulio  
SALCEDO, Audy  
Universidad Central de Venezuela - Venezuela  
e-mail: ruthdiazbello@yahoo.es

**Resumen.** El abandono estudiantil en el medio universitario latinoamericano es un fenómeno generalizado. Este fenómeno, que pareciera agudizarse con el tiempo, es atendido de diversas formas por las casas de estudio que emprenden políticas con énfasis en la detección de riesgo de abandono al momento del ingreso o en el desarrollo de mecanismos que minimicen este riesgo una vez que se ha producido el ingreso del estudiante. La Universidad Central de Venezuela (UCV) se ha caracterizado históricamente por el desarrollo de planes y programas institucionales dirigidos a la atención integral del estudiante. Estos no son esporádicos sino permanentes, y tienen por misión ofrecer al estudiante las condiciones para asegurar, más allá de sus condiciones personales, sociales, económicas y culturales un desarrollo exitoso de la carrera, favoreciendo la equidad, la inclusión y la calidad. Pareciera evidente, que un desarrollo exitoso del estudiante incide en la disminución del abandono, pero coloca el énfasis en la oferta de atención al estudiante en todas las dimensiones de las necesidades humanas al alcance de la institución universitaria. En el presente trabajo, se define lo que para la UCV significa la atención integral del estudiante, se hace un análisis de las políticas institucionales y de la gestión para la atención integral, su vinculación con políticas de prevención del abandono y se presentan los aportes financieros del ejecutivo nacional a la UCV. Se discute la necesidad de que las mismas estén imbricadas con las políticas educativas y presupuestarias del gobierno nacional ya que de lo contrario, la institución puede sufrir una merma significativa en la dimensión de la atención que ofrece a la población estudiantil, lo cual redundaría negativamente en el mantenimiento y ampliación de la matrícula. Se presentan datos que permiten comparar el presupuesto nacional, con el recibido por UCV en los últimos seis años y la variación de la matrícula estudiantil en este período de tiempo. En los datos presentados se puede observar que durante esos seis años ha existido una política fiscal dirigida a la reducción de los recursos económicos a la UCV y a la par se ha generado la reducción de la matrícula estudiantil.

**Descriptor o Palabras Clave:** Atención Integral, Políticas Institucionales, Políticas Fiscales.

## 1. Presentación

El abandono estudiantil en el medio universitario latinoamericano es un fenómeno generalizado. Los estudios realizados en la UCV (González, 2008) han revelado que el porcentaje de estudiantes que no culminan sus estudios de pregrado ronda de manera global alrededor de un 49,13 %. Estos mismos estudios han logrado hacer un inventario de los factores que han provocado tal situación. Entre los más recurrentes están las razones de carácter económico. Con mucha frecuencia la necesidad imperiosa de incorporarse al mercado de trabajo tempranamente, es lo que ha marcado la decisión de abandonar las aulas. Sin embargo también se han detectado causas que van más allá de la precaria situación económica de los estudiantes y su entorno familiar. La deficiente formación de un bachillerato que no garantiza las herramientas mínimas para responder con éxito a las exigencias académicas de las carreras, la falta de orientación previa sobre las características y naturaleza de la oferta universitaria y el embarazo temprano son, entre muchas otras, variables que han incidido en la determinación de abandonar definitivamente o postergar para un futuro siempre incierto, los estudios en la educación superior.

Ante este fenómeno que pareciera agudizarse con el tiempo, la UCV ha desarrollado planes y programas institucionales dirigidos a la atención integral del estudiante. Estos no son esporádicos sino permanentes, y tienen por misión atender por demanda a aquéllos estudiantes que en diversas áreas presentan problemas o situaciones de riesgo que podrían atentar contra su rendimiento académico y permanencia en la institución. El problema

surge cuando los problemas presupuestarios que confrontan las universidades no permiten asegurar la continuidad de la atención.

## 2. La Atención Integral en la UCV

En la UCV se comprende como atención integral del estudiante los esfuerzos institucionales por desarrollar programas que tengan como fin atender las necesidades académicas, económicas, nutricionales, culturales, deportivas, psicológicas, médico-odontológicas y de transporte que presentan los estudiantes, además de promover el desarrollo de sus potencialidades, con la intención de brindarle condiciones mínimas para que su tránsito por la universidad no se vea afectado por factores extraacadémicos que impidan la prosecución exitosa de sus estudios y el desarrollo de la persona.

En este sentido la Universidad Central de Venezuela tiene entre sus objetivos “dirigir la enseñanza hacia la formación integral de profesionales y a la capacitación del individuo en función de las necesidades de la sociedad y su desarrollo” y destaca entre los valores institucionales el de la equidad, asumido este “como la obligación moral de garantizar la participación y el ingreso de manera igualitaria, garantizando la igualdad de oportunidades de los distintos grupos sociales, poniendo especial atención a los sectores que por diversa índole han sido excluidos del sistema universitario”. A partir de esta orientación institucional se han definido en la universidad políticas dirigidas a crear las condiciones para que al ingresar a la UCV los estudiantes puedan tener acceso a la atención de requerimientos académicos, económicos, culturales, sociales y psicológicos que faciliten el logro de los objetivos del estudiante y de la institución.

Estos planteamientos nos llevan a comprender la necesidad de definir políticas claras y de tener el adecuado financiamiento para asegurar el acceso y la prosecución de estudios en la educación superior. Se hace evidente que ante la complejidad del tema de la permanencia de los estudiantes en la educación superior es necesario desarrollar un sistema que asegure la verdadera inclusión de los estudiantes una vez que lleguen a la universidad a través del apoyo económico, el asesoramiento académico y la implementación de acciones para atender a la diversidad poblacional. Sólo así se puede asegurar la equidad al favorecer el acceso y éxito del estudiante, cumpliendo los objetivos de alcanzar una educación de calidad (Unesco, 1999; Unesco, 2009).

La UCV a fin de atender de manera integral al estudiante y evitar el abandono estudiantil y favorecer una formación de calidad tiene un sistema de apoyo al estudiante que se realiza a través de diversas instancias universitarias. La primera a destacar es la Organización de Bienestar Estudiantil (OBE) que mantiene:

- a) Programa de Becas para los estudiantes más necesitados, las cuales se otorgan previo estudio social, paralelamente ofrece Pasantías remuneradas o Becas-Trabajo a través de las cuales el estudiante recibe una remuneración por laborar un determinado número de horas en alguna dependencia de la universidad
- b) Participación en la Fundación de Asistencia Médica Hospitalaria para Estudiantes de Educación Superior Pública (FAMES).
- c) Atención a los estudiantes en el plano médico-odontológico, atención psicológica y de planificación familiar.

d) Comedor Universitario que cubre más de 4000 comensales diariamente de manera gratuita.

e) Transporte gratuito a las zonas más alejadas del campus de la UCV.

Por otra parte, existe en el Vicerrectorado Académico la Gerencia de Área Desarrollo Docente y Estudiantil en la cual está adscrita la Gerencia de Línea de Asuntos Estudiantiles que lleva adelante los Programas de Orientación, Asesoramiento Académico, Pasantías Estudiantiles y Atención al Estudiante con Discapacidad. Si bien la Coordinación General está ubicada en esta Gerencia de Línea, en cada una de las facultades existe de manera descentralizada una oficina de atención al estudiante en cada una de estas áreas. Estos programas institucionales reciben financiamiento del presupuesto ordinario de la universidad y presentan un record de atención que justifica por sí solo su existencia.

En el plano cultural, deportivo y de extensión, que depende del Rectorado de la UCV, los estudiantes tienen la oportunidad de integrarse a la actividad coral, teatral, musical y deportiva (basquetbol, voleibol, judo, natación, futbol, esgrima, entre otros).

Si se analiza el caso de la Universidad Central de Venezuela desde la óptica de la existencia o no de políticas explícitas de carácter institucional para atacar el problema del abandono estudiantil, se podría concluir equivocadamente que no ha habido voluntad política para enfrentar tal fenómeno. Sin embargo, si se miran más de cerca sus esfuerzos por atender integralmente al estudiante en sus necesidades económicas, académicas y de salud, se debería concluir que, por diferentes caminos, se hacen

esfuerzos institucionales importantes para alejar el fantasma del abandono. Recientes avances científicos han indicado que solo se descubre aquello que deseamos descubrir, y lo que deseamos descubrir lo construimos a través de nuestras hipótesis y los conceptos que la contienen. Si removemos nuestros conceptos y nuestras hipótesis, removemos la realidad. La no existencia de políticas explícitas para evitar el abandono estudiantil, no quiere decir que se hayan dejado de construir otros caminos que conducen al mismo objetivo, a saber, desterrar de las casas de estudio ese pernicioso mal.

### **3. El Presupuesto Universitario, las Políticas y Programas.**

Indudablemente que no basta la elaboración de planes y programas para llevar adelante la atención integral del estudiante. La implementación de tales políticas y su sustentabilidad supone la previsión de los recursos presupuestarios necesarios que por vía ordinaria el Ejecutivo Nacional, cuándo se trata de instituciones públicas, debe asignar a las mismas. Por supuesto, siempre existirá la posibilidad de la obtención de recursos propios, aunque es de todos sabido, que esta posibilidad nunca cubrirá la fuerte inversión que se requiere para llevar a cabo programas que pretenden cubrir una gran cantidad de estudiantes y servicios como sucede en las macrouiversidades, y este es el caso de la UCV.

Cuando se trata de la relación entre las universidades públicas financiadas por el Estado, se parte de la premisa de la existencia de una voluntad política estatal que asuma que el presupuesto universitario no constituye un gasto sino la más productiva de las inversiones. De igual manera el presupuesto universitario debería responder al

compromiso de los Estados de invertir en educación superior (Unesco, 2009).

Es oportuna la afirmación de Arellano (2006) en cuanto al sentido que debe dársele a la política fiscal como instrumento para la gobernabilidad y el desarrollo, veamos:

“La política fiscal es la más política de las políticas económicas. Involucra la capacidad de disciplinarse ante necesidades múltiples y numerosos beneficiarios y grupos de interés cuando se cuenta con recursos limitados. La política fiscal es tal vez el mejor exponente de la capacidad de gobernabilidad de un sistema económico social. Sólo con muy buenas instituciones y reglas del juego apropiadas la política fiscal se convierte en un instrumento de política macroeconómica. De lo contrario no es posible contar con la política fiscal como instrumento macro”. (Arellano, 2006).

En el caso venezolano hablar de política fiscal y de presupuesto universitario puede, en las primeras de cambio, generar ciertas confusiones.

A pesar de haber dispuesto el gobierno nacional del mayor presupuesto de la historia republicana durante los últimos 14 años gracias a las exportaciones petroleras, la inversión en educación superior no ha corrido la misma suerte. En el caso específico de la Universidad Central de Venezuela, el presupuesto asignado por el gobierno nacional en los últimos seis años no ha variado sustancialmente pese a que los índices de inflación cierran cada año en dos dígitos. En la Tabla 1 se puede observar, los índices de inflación entre los años 2003 y 2012 y es evidente que una institución que se mantiene con un presupuesto sin variaciones que se correspondan a los índices de inflación tendrá rápidamente problemas para cubrir sus gastos.



**Tabla 1. Índice General de Precios al Consumidor**  
 (Área Metropolitana de Caracas) Base Diciembre 2007 = 100

Año	% de Inflación
2003	27,08%
2004	19,18%
2005	14,36%
2006	16,97%
2007	22,46%
2008	31,90%
2009	26,91%
2010	27,36%
2011	28,99%
2012	19,53%

Fuente: Banco Central de Venezuela. Centro Docente Impositivo (CEDIM)

La inflación se acumula año a año al igual que la magnitud del déficit universitario sin que se evidencie una política presupuestaria destinada a atender las necesidades del sector. Por el contrario, la política fiscal durante los años 2007 y 2011 se dirigió a incrementar en

un 555% los recursos para las importaciones de armas.

Esta situación ha afectado directamente la capacidad de llevar adelante las políticas institucionales de la UCV y, por lo tanto, los programas destinados a la atención integral del estudiante. Veamos en la Tabla 2 cómo ha sido esta asignación presupuestaria desde el año 2008 y en la Tabla 3 cuál ha sido la repercusión en los años 2009 y 2013 en el financiamiento de las providencias estudiantiles que son las partidas presupuestarias con las que se financian estos programas.

**Tabla 2. Análisis de comportamiento del presupuesto de la UCV durante los ejercicios fiscales 2008 al 2013**

Años	Ante-Proyectos De Presupuestos UCV	Ley De Presupuesto UCV	Insuficiencia UCV (Solicitado)	Total Recursos Otorgado Ejecutivo	Superavit (+)/ Deficit (-)
2008	1.182.366.000,00	706.197.462,00	49.964.626,00	1.376.520.324,13	194.154.324,13
2009	1.709.783.069,00	1.082.675.336,00	631.042.183,00	1.500.866.018,00	-208.917.051,00
2010	2.212.595.920,00	1.115.219.616,00	67.847.104,00	1.621.194.832,66	-591.401.087,34
2011	2.093.982.763,00	1.312.512.423,00	2.154.197.708,00	1.931.631.144,14	-162.351.618,86
2012	3.761.478.955,00	1.376.436.689,00	1.019.793.589,00	2.416.101.213,62	-1.345.377.741,38
2013(*)	4.607.073.647,00	1.557.644.272,00	111.539.365,00	1.744.905.594,00	-2.862.168.053,00

(\*)Saldos a la fecha de las Modificaciones Presupuestarias

Fuente: Universidad Central de Venezuela. Vicerrectorado Administrativo. Dirección de Planificación y Presupuesto. División Evaluación Gestión.

**Tabla 3. Análisis de comportamiento del presupuesto de la UCV destinado a Providencias Estudiantiles ejercicios fiscales 2009 y 2013**

Providencia Estudiantil	ANTE-PROYECTOS DE PRESUPUESTOS UCV	LEY DE PRESUPUESTO UCV	CREDITOS ADICIONALES	TOTAL RECURSOS OTORGADO EJECUTIVO	SUPERAVIT (+)/ DEFICIT (-)
<b>2009</b>					
Becas	24.262.181,00	17.350.950,00	0,00	17.350.950,00	-6.911.231,00
Transporte	6.214.754,00	3.277.347,00	0,00	3.277.347,00	-2.937.407,00
Comedor	6.214.753,00	15.973.037,00	0,00	15.973.037,00	9.758.284,00
Biblioteca	0,00	138.229,00	0,00	138.229,00	138.229,00
Serv. Medico	37.288.520,00	1.104.256,00	0,00	1.104.256,00	-36.184.264,00
Otros Serv.	0,00	14.812.518,00		14.812.518,00	14.812.518,00
Subtotal 2009	73.980.208,00	52.656.337,00		52.656.337,00	-21.323.871,00
<b>2013</b>					

Becas	43.876.200,00	26.670.203,00	0,00	26.670.203,00	-17.205.997,00
Transporte	31.401.547,00	3.277.247,00	0,00	3.277.247,00	-28.124.300,00
Comedor	29.009.397,00	15.973.037,00	10.615.536,00	26.588.573,00	-2.420.824,00
Biblioteca	849.689,00	369.251,00	75.280,00	444.531,00	-405.158,00
Serv. Medico	60.521.918,00	827.550,00	0,00	827.550,00	-59.694.368,00
Cursos Intensivos	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Otros Serv.		22.942.373,00		22.942.373,00	22.942.373,00
Subtotal 2013	165.658.751,00	70.059.661,00	10.690.816,00	80.750.477,00	-84.908.274,00

(\*)Saldos a la fecha de las Modificaciones Presupuestarias

Fuente: Universidad Central de Venezuela. Vicerrectorado Administrativo. Dirección de Planificación y Presupuesto. División Evaluación Gestión.

Tal como se puede observar en la Tabla 2 mientras las formulaciones presupuestarias en atención a sus necesidades se han elevado desde el año 2008 al 2013 en un 390% (Ante-Proyecto de Presupuesto UCV), los recursos finalmente asignados por el Estado han sufrido apenas un incremento de 126% en el mismo período y se evidencia un déficit de 263%. Este déficit presupuestario ha afectado directamente a los programas de atención integral del estudiante como se muestra en la Tabla 3, en la cual se explicita la discriminación de los rubros destinados a esta misión institucional.

Para el año 2013, en el presupuesto universitario, el déficit entre lo solicitado y lo realmente asignado alcanza la cifra de Bs. 2.862.168.053,00, año en el que se prevé una inflación entre el 45 a 48% anual, más del doble de la experimentada en el año 2012 (ver Tabla 1). La repercusión de este déficit lo podemos observar también en las providencias estudiantiles donde el déficit para el año 2013 alcanza Bs.84.908.274,00.

Si se centra la atención en los rubros específicos que tienen como fin atender al estudiante ucevista se puede observar que desde el 2009 las cantidades asignadas distan mucho de acercarse a lo solicitado por la institución. Tomando como ejemplo el año 2013 podemos observar que el déficit en estos rubros se eleva a más del 140%.

Las cifras comentadas presentan un panorama que atenta en contra de cualquier política de atención integral al estudiante universitario. Lo alarmante es que paralelamente, de acuerdo a González (2008) en la Universidad Central de Venezuela, las cifras de abandono estudiantil alcanzan en términos generales un 40% y en determinadas carreras hasta un 70%. Asegurar que este fenómeno es una consecuencia directa de la cada vez menor capacidad de atención integral a los estudiantes por los deficitarios presupuestos comentados, quizás sea en estos momentos aventurado. Sin embargo la plausibilidad de tal hipótesis no es descartable del todo. Si bien la UCV no cuenta con estudios recientes que puedan corroborar esta hipótesis, no es menos cierto que la precarización de la atención a los estudiantes incide sobre la vida académica de los mismos y la disminución de la matrícula estudiantil que se observa en la Tabla 4.

Tabla 4. Indicadores de Flujo Matricular. Años 2006 – 2010

Año	Matrícula
2006	48.720
2007	46.882
2008	47.503
2009	46.180
2010	44.717
<b>Promedios</b>	<b>46.800</b>

Fuente: Secretaría General. UCV

#### 4. Discusión final

Todos los esfuerzos institucionales por crear las mejores condiciones de vida académica de los estudiantes y reducir, como efecto subsiguiente, el abandono estudiantil se ven obstaculizados por las políticas que orientan el gasto público a nivel nacional y determinan los recursos que se dirigen a la universidad.

Lo más importante de las políticas fiscales es que con ellas se logre un equilibrio en la distribución de los recursos nacionales para asegurar el bienestar a toda la población. La inversión del gasto público en la educación superior no se puede asumir como un gasto debido a que tiene repercusiones en el desarrollo del país.

Es muy preocupante observar que desde el año 2000 el presupuesto de la UCV se ha reducido significativamente en contraste con el de la nación, para el 2000 el presupuesto de la UCV representaba el 1,32% del presupuesto de la nación y para el 2013 sólo representaba el 0,37% (UCV, 2013).

Toda esta realidad nos permite concluir que las políticas presupuestarias se han formulado desde visiones de control político, más orientadas a asfixiar económicamente a instituciones autónomas no plegadas a la doctrina antiautonomista de las autoridades educativas, que por el objetivo de llevar a nuestras universidades por el sendero de la sociedad del conocimiento y asegurar la formación integral de los estudiantes. La UCV sigue empeñada en su esfuerzo de ejecutar las políticas orientadas a la formación integral del estudiante, que incluye los valores democráticos, pluralidad y tolerancia, de autonomía, equidad, pertenencia y calidad y excelencia académica. Para ello se requiere que desde las políticas fiscales se concreten acciones que orienten los recursos que lo hagan posible.

#### Referencias

Arellano, J.P. (2006). "Del déficit al superávit fiscal: razones para una transformación". CEP, Estudios Públicos.

Extraído

de: [www.cepchile.cl/dms/archivo\\_3741.../r101\\_arellano\\_deficit.pdf](http://www.cepchile.cl/dms/archivo_3741.../r101_arellano_deficit.pdf)

González, J. (2008). "Deserción y repitencia en la UCV". En: Narváez, E. (edt). *Una UCV más visible*. Caracas: UCV. 360 pp.

UNESCO (1999). *Conferencia Mundial Sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*. Unesco, París.

UNESCO (2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior - 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. Comunicado. París, 5-8 de julio de 2009.

Banco Central de Venezuela. *Índice Nacional de Precios al Consumidor*. Extraído de: [www.bcv.org.ve/excel/4\\_5\\_7.xls](http://www.bcv.org.ve/excel/4_5_7.xls). Serie desde Diciembre 2007

Universidad Central de Venezuela (2013). Vicerrectorado Administrativo. Dirección de Planificación y Presupuesto. División Evaluación Gestión. *Análisis de Comportamiento del Presupuesto de la UCV durante los Ejercicios Fiscales 2008 al 2013*. Material impreso.

Universidad Central de Venezuela (2013). Vicerrectorado Administrativo. Dirección de Planificación y Presupuesto. *Análisis de comportamiento del presupuesto de la Nación vs. presupuesto de la UCV. Gestión de los ejercicios fiscales 2000 al 2013*. Material impreso.

*Compra de Armas en Venezuela. Venezuela principal destino en Latinoamérica de armas españolas en 2012*. En: **Informe21.Com**. Para ser parte de la información. Extraído de: <http://informe21.com/compra-armas-venezuela>. 09-06-2013

## **GESTIÓN INSTITUCIONAL DEL ABANDONO EN EL CENTRO UNIVERSITARIO METODISTA: PROGRAMA DE PREVENCIÓN BASADO EN EL ABORDAJE SISTÉMICO**

Línea Temática: Políticas nacionales y gestión institucional para reducir el abandono.

SCHMITT, Rafael Eduardo  
FERNANDEZ, Jussara Lobato  
SIMIONATO, Margareth Fadanelli  
VIEGAS, Luciane Torezan

Centro Universitário Metodista – IPA – BRASIL

El escenario de la Educación Superior en Brasil ha demostrado que el abandono estudiantil viene se caracterizando como uno de los principales desafíos enfrentados en el sistema universitario. El Ministerio de Educación, a pesar de implementar, desde 2005, un complejo mecanismo de control de calidad llamado *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior* (SINAES) y además avanzar en términos de producción de datos nacionales acerca de la educación superior, aún no ha producido mecanismos específicos para generar apoyo y orientación con el fin de incorporar en los sistemas internos de calidad medidas orientadas a disminuir el abandono. En este contexto en que se pierden aproximadamente unos 20% del total de estudiantes en cada año, algunas instituciones han avanzado, de manera independiente, con estrategias y acciones para combatir el problema. Este es el caso del Centro Universitario Metodista (IPA), ubicado en la ciudad de Porto Alegre, que ha desarrollado un programa de prevención titulado Programa de Incentivo a la Permanencia Estudiantil, el PRO-IPA, orientado a conocer con profundidad el problema, los motivos del abandono, así como mejorar el nivel de acompañamiento y calidad formativa de sus estudiantes. El presente estudio busca exponer el impacto del abandono estudiantil en la institución y principalmente describir las estrategias institucionales de enfrentamiento y prevención que integran el programa. Son presentados cálculos institucionales generados a partir de datos agregados, expuestos de manera paramétrica con los datos nacionales. El análisis de la situación permite pensar un conjunto de acciones integradas, con base en la literatura y en el contexto institucional, de manera a planear prácticas y acciones orientadas a reducir el abandono e incentivar la permanencia estudiantil en el centro universitario. El marco teórico que fundamenta la elaboración de la gestión del abandono tiene influencia en modelos contemporáneos de abordaje sistémico, los cuales son expuestos en el texto. El seguimiento de las acciones ha permitido avanzar en la obtención de los objetivos propuestos por el PRO-IPA, cuyo acrónimo coincide con el nombre de la institución y más allá, denota un carácter de continuidad, evolución y mejoras en los procesos de calidad institucional.

Palabras clave: Gestión Institucional, Abandono Estudiantil, Educación Superior, Políticas Nacionales, Abordaje Sistémico.

## 1 Introducción

El escenario de la Educación Superior en Brasil ha demostrado que el abandono estudiantil viene se caracterizando como uno de los principales desafíos enfrentados en el sistema universitario. El Ministerio de Educación, a pesar de implementar un complejo mecanismo de control de calidad llamado *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior* (Sinaes) y además de avanzar en términos de producción de datos nacionales acerca de la educación superior, aún no ha producido mecanismos específicos para generar apoyo y orientación con el fin de incorporar en los sistemas internos de calidad medidas orientadas a disminuir el abandono.

El *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira* (Inep/MEC) es una Autarquía Federal, vinculada al *Ministério de Educação* (MEC), que tiene la misión de coordinar el sistema de información y documentación del sistema educacional, ofreciendo un retrato de la situación a los gestores educacionales y sociedad en general. El INEP, anualmente difunde datos del *Censo da Educação Superior*, con base en una pesquisa declaratoria y obligatoria a las instituciones, realizada mediante registro de datos en sistema *online* de información (Censup). Tiene siempre como referencia el año anterior al de la colecta, reuniendo datos cuantitativos acerca de las IES, de las carreras y áreas de conocimiento, del perfil de los alumnos y docentes vinculados al sistema de educación superior.

Con base en el último Censo referente al año 2011, había 2.365 IES, de las cuales 284 eran públicas (10,6%) y 2081 privadas (89,4%). Según la forma de organización académica, a este periodo eran 190 universidades (8,0%),

131 Centros Universitarios (5,6%) y 2.004 Facultades (84,7%). El sistema universitario registró, en el 2011, 6.739.689 estudiantes, con predominio del sexo femenino (56,9%) en comparación al masculino (43,1%).

Los datos censitarios son integrados con otros programas nacionales de gestión de la educación superior, como el *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior* (Sinaes) el *Exame Nacional do Ensino Médio* (Enem), el *Fundo de Financiamento Estudantil* (Fies), el *Programa Universidade para Todos* (ProUni), el *Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais* (Reuni) y el *Sistema de Seleção Unificada* (Sisu).

### 1.1 Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes

El SINAES es un complejo sistema nacional de evaluación y regulación de la educación superior, en funcionamiento desde 2005, que analiza las instituciones, las carreras y el desempeño de los estudiantes. El proceso de evaluación considera aspectos como enseñanza, pesquisa, extensión, responsabilidad social, procesos de gestión, estructura física y perfil de los docentes, según titulación, experiencia y producción. El sistema reúne información del *Exame Nacional de Desempenho de Estudantes* (Enade) y de las evaluaciones de las IES en cada una de sus carreras, de tal manera que los datos alimentan el sistema para definición de las políticas nacionales y sirven para la sociedad como referencia de calidad de las carreras e instituciones.

Las carreras son evaluadas trienalmente, a partir de índices, como el propio ENADE, el *Conceito Preliminar de Curso* (CPC), el *Indicador de Diferença de Desempenho* (IDD), que compara el desempeño de una

determinada carrera con otras de instituciones de perfil similar. La combinación de estos tres indicadores (ENADE, CPC y IDD) genera, por su vez, el concepto final de carrera, en un indicador cuantitativo con variación de 1 hasta 5. La combinación de los resultados de los conceptos de diferentes carreras en una determinada institución, genera también el *Índice Geral dos Cursos* (IGC), el cual funciona como un indicador general de la calidad institucional.

Este complejo sistema viene presentando mejorías a cada año y tiene producido importantes avances para comprender el sistema nacional. Sin embargo, aún no ha presentado herramientas o mecanismos de control para combatir la deserción, de manera a apoyar las instituciones en la sistematización de procedimientos o producción de datos, para el acompañamiento del problema del abandono estudiantil. Mismo que se tengan los elementos para generar una base de información nacional, no se ha incorporado aún en el Censo los datos acerca de la situación nacional de la deserción estudiantil.

### 1.2 El contexto del Abandono estudiantil en Brasil

Mismo que el INEP no tenga avanzado en la difusión de datos nacionales acerca de la deserción académica, algunos expertos utilizan datos agregados del sistema para calcular índices bajo distintos procedimientos metodológicos. Silva Filho et al. (2007) realizaron un importante estudio acerca del abandono estudiantil en la educación superior en Brasil, con base en datos del Inep, del período 2000-2005. El resultado de la investigación apunta que el promedio de la deserción anual para todo el conjunto de las IES se mantuvo alrededor de 22%. Según la categoría administrativa, en las instituciones públicas el índice quedó próximo a los 12%,

al paso que en las privadas los índices oscilaron entre de 22 y 28%, registrando un promedio de 26%. Hubo considerable variación respecto a la región geográfica y en acuerdo al tipo de organización académica. Para las universidades, independiente del carácter público o privado, se mantuvo un índice de 19%. Valores similares fueron observados para los Centros Universitarios, los cuales registraron un promedio de 20%. Sin embargo, para las Facultades el índice presentó significativa elevación, entre 28 y 33%, con promedio de 29%.

Lobo (2012) define diversos métodos para calcular los índices de deserción estudiantil, con base en información del Censo. Según él, el cálculo más usual adopta criterios globales, considerando la cantidad total de estudiantes en un dado período, substrayendo los concluyentes (año X - 1) y comparando con la cantidad total de matriculados en un año siguiente, substrayendo los ingresantes y los concluyentes (año X). Así se genera un parámetro comparativo para ver el porcentaje de alumnos que se mantiene matriculado en el momento presente con base en el total de matrículas observadas en el año anterior.

Con base en estos parámetros y utilizando las fuentes de datos del Censo, se estima que para el año base 2010-2011, el promedio nacional de abandono anual se mantuvo próximo a los 19%. Estos valores son considerablemente más elevados cuando calculada la tendencia de pérdida anual en las IES privadas, las cuales registran valores alrededor de los 23%. En este contexto en que se pierden aproximadamente unos 1/5 del total de estudiantes a cada año, algunas instituciones han avanzado, de manera independiente, con estrategias y acciones para combatir el problema. Este es el caso del Centro

Universitario Metodista, el cual es objeto de este estudio.

### 1.3 Centro Universitario Metodista

El Centro Universitario Metodista, del *Instituto Porto Alegre da Igreja Metodista* (IPA) es una institución de Educación Superior de carácter privado, confesional y comunitario. Ubicada en la ciudad de Porto Alegre, Provincia del Río Grande del Sur – Brasil, el IPA tiene una tradición de 90 años de actividades educacionales, legitimados por su calidad formativa, especialmente en las carreras relacionadas con el área de la Salud, las primeras implementadas en la institución.

Reconocido como Centro Universitario a partir del año de 2004, el IPA ofrece actualmente 24 carreras de grado en las áreas de la Salud, de las Ciencias Sociales Aplicadas, de las Ingenierías y de las Licenciaturas, además de tecnólogos en las áreas de informática y *Design*, Maestrías en las áreas de la Salud Colectiva y Rehabilitación, además de formación en nivel de Especialización y actividades de extensión universitaria.

La actual gestión, en ejercicio desde 2011, ha definido algunos puntos prioritarios de acciones que comprenden el Plan de Desarrollo Institucional, entre los cuales se destaca el incentivo al ingreso, la permanencia estudiantil, la mejoría de calidad de las carreras y de sus productos educacionales, el combate al abandono estudiantil, la ampliación y fortalecimiento de las relaciones con la comunidad, la sostenibilidad financiera y el impacto social de sus acciones. Respecto al abandono estudiantil, la institución pone las estrategias de enfrentamiento al problema como meta prioritaria, motivo por el cual ha desarrollado un programa de prevención titulado Programa

de Incentivo a la Permanencia Estudiantil, el PRO-IPA, orientado a conocer con profundidad el problema, los motivos del abandono, así como mejorar el nivel de acompañamiento y calidad formativa de sus estudiantes.

## 2 Objetivos y Metodología

El presente estudio busca exponer el impacto del abandono estudiantil en la institución y principalmente describir las estrategias institucionales de enfrentamiento y prevención que integran el PRO-IPA. Son presentados cálculos institucionales generados a partir de datos agregados, expuestos de manera paramétrica con los datos nacionales. El análisis de la situación presentada posibilitó desarrollar un conjunto de acciones integradas, pensadas con base en la literatura latinoamericana sobre el tema, de manera a identificar prácticas y acciones orientadas a reducir el abandono e incentivar la permanencia estudiantil en el centro universitario.

## 3 Resultados

### 3.1 Evaluación de Necesidades y conocimiento del problema

Entre las principales dificultades que ha enfrentado la institución se destaca el tema el abandono estudiantil. Motivado por un escenario de expansión de la Educación Superior en nivel nacional y regional, se vive un momento de gran competitividad entre las instituciones cercanas. Tal contexto ha presionado las instituciones en el sentido de la innovación de los procesos educativos, de la mejoría de la calidad de sus servicios, de ofrecer mejores condiciones de infraestructura y recursos tecnológicos, de la ampliación del acompañamiento de sus estudiantes, en vistas

de formar excelentes profesionales para el mercado de trabajo.

Los índices de abandono observados en la institución han demostrado una sencilla mejora, pero aún que tengan mejorado, se sitúan ligeramente superiores a los índices nacionales. Actualmente, se pierde aproximadamente un 24% de alumnos a cada año, es decir, se considerado la cantidad de matriculados en un determinado año, aproximadamente uno de cada cuatro matriculados no estará en situación activa en el año siguiente. El gráfico abajo ilustra el posicionamiento de las pérdidas de la institución (línea en color rojo) situada con el promedio nacional general, el promedio en las instituciones privadas y el promedio en la provincia del Río Grande del Sur (RS).

Frente a los datos generales, se observa en algunas carreras un elevado registro de situaciones relacionadas al bloqueo de matrícula, transferencia y abandono. Los índices son permanentemente acompañados, pero en algunas carreras se observa un promedio de abandono superior al índice institucional, conforme sigue:

- Fisioterapia
- Derecho
- Educación Física
- Administración de Empresas
- Arquitectura y Urbanismo

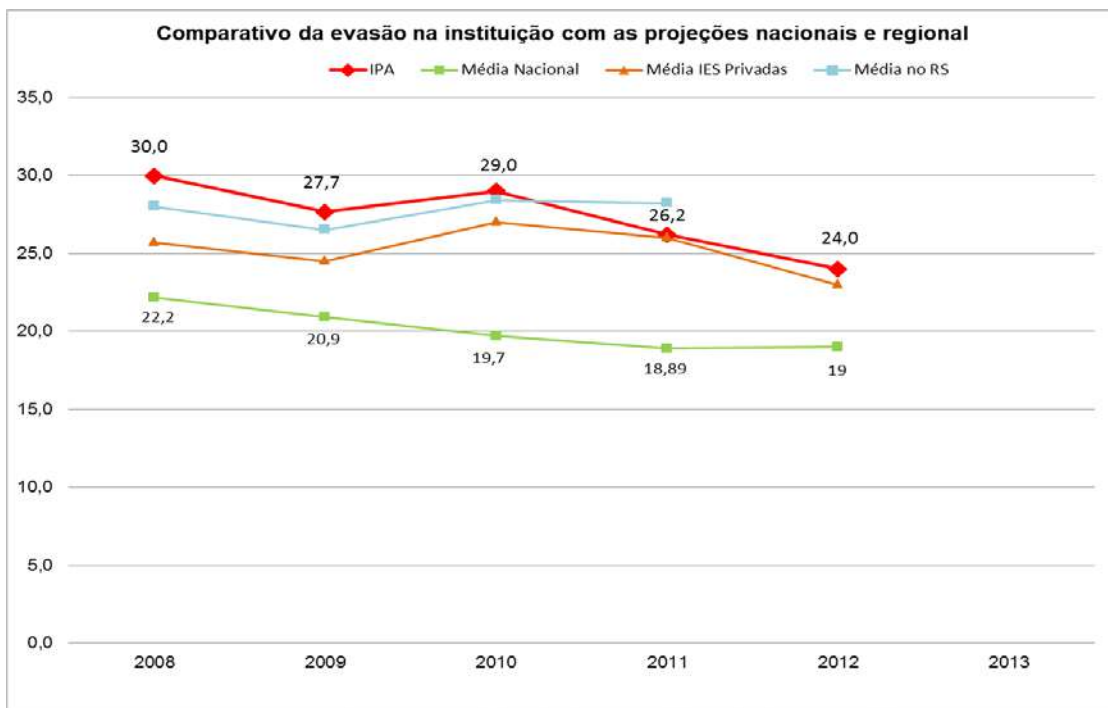


Figura 1. Comparativo de los índices de abandono institucional con el promedio nacional y regional

Elaborado por los autores (2013)



En relación al periodo académico en que se ha observado el número más elevado de abandono, la situación es muy similar a los datos internacionales en que se observa un 55% de los casos de abandono se relacionan con estudiantes de primer año.

Con este escenario de significativa pérdida de alumnos, la institución pone como prioritario el control y disminución de la deserción estudiantil. Tal situación motivó la creación del PRO-IPA, el cual se pasa a detallar, desde el punto de vista de su gestión.

### 3.2 Modelo de Gestión del Abandono Estudiantil

El marco teórico conceptual que fundamenta la elaboración de la gestión del abandono tiene influencia en modelos contemporáneos de abordaje sistémico, con inspiración en la Teoría General de los Sistemas y en los modelos cibernéticos. La Teoría General de los Sistemas (*General System Theory*) fue propuesta por Ludwig Von Bertalanffy (1901 – 1972) a partir de una visión biológica de los organismos vivos. La teoría preconiza la idea de que un organismo es un todo y que este es mayor que el sumatorio de sus partes. A su época en los años 20 y 30 la teoría ya tenía una concepción ampliada de que no se puede estudiar los constituyentes de un proceso en enfoques aislados. En los 50, Bertalanffy propone el concepto de sistema abierto, o sea, un organismo es un sistema complejo que mantiene troca entre su funcionamiento y su medio (Bertrand & Guillement, 1988).

La teoría cibernética también parece ofrecer importantes puntos de apoyo para la comprensión de modelos complejos de gestión. Norbert Weiner (1894 – 1964), el fundador del modelo, definió la cibernética como la ciencia que estudia la comunicación y los procesos de control en los organismos. El concepto de *feedback* (retroalimentación)

fue inicialmente testado en el estudio de los misiles en el período de la segunda gran guerra. En los años 40 y 50, diversos estudiosos influyentes participan para ampliar el concepto, a ejemplo de Arturo Rosenblueth, Kurt Lewin, Margaret Mead y Gregory Bateson (Bertrand & Guillement, 1988).

Posteriormente a esas dos grandes tendencias, surge en los años 70 en la Francia, un movimiento denominado de *sistémica*, el cual incluye importantes nombres como Edgar Morin. La teoría de la complejidad y el pensamiento sistémico parte para una nueva organización en principios y operadores cognitivos más amplios, en una nueva lenguaje conceptual, pero en mucho asociada a la teoría de los sistemas y la cibernética.

En similitud con esas ideas fundadas en la necesidad de una visión global, con inspiración cibernética, parte el modelo de gestión adoptado para el proyecto. Se busca comprender el proceso por vías de la complejidad de los involucrados, intentando ampliar el espectro de visión de tal manera a subsidiar las acciones con base en los diagnósticos de distintos aspectos para atinjar una visión integradora del problema.

Con esta visión, la *Coordinadora de Graduação* actúa en cuatro direcciones principales, conforme Figura 1: la información, el planeamiento, la formación y la elaboración de proyectos e acciones institucionales. Fornece información acerca del abandono para todas las carreras y sectores de la institución, en conjunto con la Secretaría Académica y la Central de Atendimento Integrado. Realiza el planeamiento de las acciones, los objetivos, las metas, el cronograma de implementación, los responsables, además de realizar el proceso de evaluación del impacto de las

acciones. Subsidia los actores involucrados, sean los coordinadores, los docentes, el equipo técnico administrativo, con capacitación y conocimiento para combatir el problema. Por fin, también actúa en el desarrollo de planes, estrategias y proyectos relacionados al tema para extender a un nivel institucional.

Por su vez, la coordinación de las carreras, que tienen como figura central el propio coordinador, tienen que conformar sus propios planes, basado en un modelo institucional, en el cual necesitan detallar sus acciones basadas en metas y orientaciones institucionales. Igualmente, en la cadena de producción acerca al tema, los sectores de apoyo necesitan subsidiar todos los actores, con información, atendimento y servicios prestados para lograr los objetivos y acompañar todas las situaciones relacionadas al abandono estudiantil.

### 3.4 Programa de Incentivo a Permanencia de los Alumnos – PRO-IPA

El principal objetivo del PRO-IPA es incentivar la permanencia de los académicos en sus carreras a partir de un efectivo acompañamiento educacional y de las relaciones humanas, teniendo como foco la disminución de los índices de abandono estudiantil.

El programa integra las siguientes acciones:

#### Mapa de la situación del abandono

Con base en los datos censitarios del INEP y en datos oficiales de la institución, se ha producido un diagnóstico de la situación del abandono estudiantil del año 2008 hasta el presente. El análisis fue realizado con uso de estadísticas descriptivas y de tendencia central, organizado por carrera y período académico (semestre).

#### Acompañamiento de las solicitudes de cierre de la carrera

La Pro-rectoría de Grado y la Rectoría han creado un riguroso control de todas las solicitudes de cierre de carrera. Los casos de solicitud cierre, transferencia interna/externa y cancelación son acompañados uno a uno. El estudiante registra su intención de cierre en la Central de Atendimento Integrado (CAI) y rápidamente el coordinador de la carrera es comunicado para que atienda el alumno con el objetivo de comprender sus necesidades y encaminar las situaciones al sector o departamento competente. Este procedimiento ha ofrecido la posibilidad de reversión de algunos casos y una amplia comprensión de los problemas institucionales y de los puntos frágiles en las carreras.

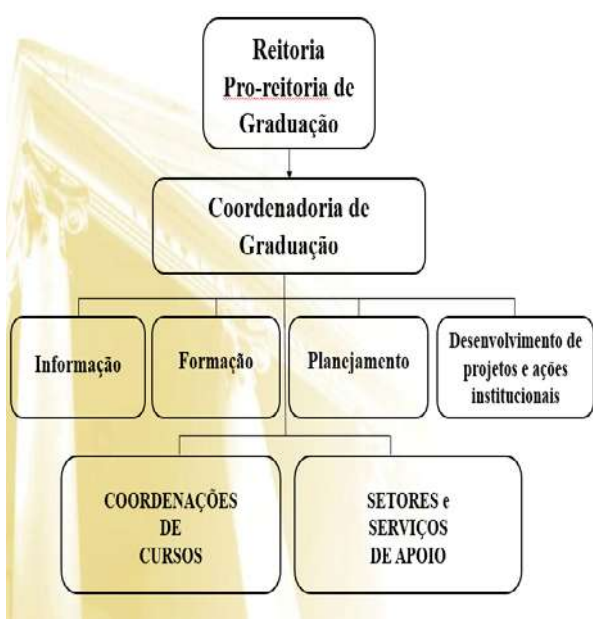


Figura 2. Modelo de Gestión del Abandono – PRO-IPA  
 Elaborado por los autores (2013)

### **Estudio de los motivos que llevan al abandono**

El acompañamiento de los casos individuales ha mejorado la comprensión del fenómeno del abandono en la institución, a partir del cual se generan documentos síntesis de las situaciones de abandono, en carácter cuantitativo y cualitativo. La información está orientada a la retroalimentación de las carreras, de los departamentos, de los servicios institucionales, etc.

### **Flexibilización y negociación financiera**

Considerado que el abandono por motivos financieros representa un elevado porcentaje del total de los casos, la institución ha buscado ofrecer alternativas de negociación y flexibilización financiera para restablecer dividas y ofrecer algún tipo de beneficio que posibilite que el académico continúe a estudiar.

### **Comunicación continúa con el Coordinador de la carrera**

La comunicación frecuente con el coordinador y la centralización de los casos de cierre en la figura del coordinador han generado un cambio en la comprensión de los motivos y el efectivo potencial de conocer los principales problemas que afectan las carreras, orientando la toma de decisiones.

### **Estimulo de creación de vínculo con el coordinador de la carrera**

Se busca incentivar el contacto con el coordinador, sea a partir de charlas frecuentes en el aula, sea a partir de la vinculación del coordinador como docente en las signaturas de primer nivel. Esta orientación está direccionada a potencializar el establecimiento de vínculo entre coordinador y académico, produciendo un canal abierto de

comunicación para que futuras dificultades puedan ser superadas a partir de la orientación del coordinador.

### **Capacitación del Núcleo Docente de Estructuración (NDE)**

Considerado que la reestructuración del papel del coordinador ha producido un significativo aumento de labor, se busca ofrecer un apoyo a esta persona a partir de la figura del asistente de coordinación y del equipo responsable por el Núcleo Docente de Estructuración (NDE). El NDE es una política nacional para el control de calidad de la Educación Superior, donde un grupo de docentes son responsables por garantizar un adecuado plan curricular en cada carrera. De acuerdo con esta política del Ministerio de Educación de Brasil, las instituciones tienen la obligación de atender esta orientación, la cual integra un conjunto de acciones vinculadas al SINAES. Se busca que el equipo del NDE, pueda representar un equipo de apoyo al coordinador en las acciones de acompañamiento de los estudiantes, además de auxiliar el coordinador en el desarrollo de planes y acciones orientadas a la prevención del abandono.

### **Los mejores docentes en el primer año**

Siguiendo los datos internacionales respecto al abandono estudiantil en la Educación Superior, se verifica que el principal porcentaje de las pérdidas de alumnos se dan en el primer año de curso. La institución ha buscado poner los mejores docentes y aquellos con perfil adecuado para sanar las dificultades de adaptación de los estudiantes a la carrera y la vida universitaria. También se busca docentes con amplio conocimiento del mercado laboral, ofreciendo ejemplos prácticos en aula de las situaciones relacionadas con el ejercicio profesional.

### **Oficinas Pedagógicas**

Oficinas pedagógicas están siendo ofrecidas gratuitamente a los alumnos de primer ingreso, así como a todos los demás interesados. Estas oficinas buscan sanar deficiencias de los niveles educativos previos, como por ejemplo, oficinas de escrita e interpretación de textos, elaboración de documentos científicos y trabajos académicos, herramientas informáticas, matemática, física, además de temas específicos relacionados con algunas carreras.

### **Servicio de Orientación vocacional**

Hay un permanente servicio de orientación vocacional, soportado por la carrera de Psicología, donde los alumnos, sea por libre interés u orientación de los docentes o coordinador, reciben acompañamiento y orientación acerca de sus potencialidades acerca de la elección por determinadas carreras.

### **Servicio de Orientación Educativa**

El servicio de Orientación Educativa (OE) es también ofrecido permanentemente. El OE dispone de docentes especializados en orientación que realizan atendimento a los alumnos encaminados o que busquen el servicio por libre interés.

### **Servicio de Atendimento Psicológico por motivos personales** (Servicio Escuela de Psicología)

El Servicio Escuela es una actividad en que participan estudiantes de la carrera de Psicología que, orientados por docentes y técnicos, prestan servicio de escucha y orientación a estudiantes que necesitan compartir sus angustias referentes a situaciones que impliquen posibilidad de

cierre de matrícula por motivos personales y situaciones de vulnerabilidad.

### **Controles de frecuencia**

La institución empieza a organizar un riguroso control de frecuencia de los estudiantes, más allá de aquello que el docente realiza en el aula. Los estudiantes que atingen determinado porcentaje de faltas en aula, recibirán comunicado por correo electrónico y/o SMS para que busquen contactar con el docente y la coordinación de carrera, con el fin de solucionar posibles problemas antes que el alumno abandone. Esta acción está en fase de desarrollo.

### **Controles de rendimiento**

A partir de sistemas de búsqueda instrumentalizadas por el sistema de registro electrónico de aula (Sistema Siga), el cual es alimentado por cada docente, la Pro-rectoría de Grado empieza a controlar los índices de rendimiento en cada signatura. El procedimiento potencializa la identificación del riesgo de reprobación de los alumnos, además de permitir control de las acciones y necesidades de intervención con los docentes. Esta acción está en fase de desarrollo.

### **Monitorias en contenidos estratégicos**

La institución tradicionalmente ofrece monitoria en contenidos específicos, orientadas a apoyar alumnos con dificultades en determinadas signaturas. La monitoria es ofrecida por alumnos más avanzados que ofrecen apoyo sistemático a alumnos con dificultades de aprendizaje en un determinado contenido específico. Los monitores también ejercen el papel de ayudante de los docentes, en algunas signaturas.

## Programa Piloto de Mentoría

La acción tiene como meta implementar un programa de mentoría, en el cual alumnos con mayor experiencia (mentores) ayudan y apoyan alumnos de primer ingreso (telémacos) a superar sus dificultades de adaptación a la vida universitaria. El marco teórico que fundamenta el plan de desarrollo sigue referentes utilizados en el Taller Introducción a la implantación de programas de mentoría en la universidad, ofrecido en 2013 por el Proyecto Alfa GUIA. El programa de *mentoring* está estructurado en acuerdo al modelo de *mentoring formal* en el cual hay la figura de un coordinador responsable por todo el proceso de implementación, desarrollo y evaluación del programa en la institución. Se hará uso del tipo de *mentoring grupal*, donde se espera que cada mentor pueda ayudar una cantidad máxima de 5 alumnos, preferencialmente vinculados a la misma carrera del mentor o de carreras afines.

Los objetivos del programa piloto de mentoría son los siguientes:

- Mejorar la adaptación a la vida universitaria de estudiantes de primer ingreso;
- Potencializar el desarrollo de competencias interpersonales en los estudiantes (Telémaco y mentor);
- Estimular el aprendizaje activo, la reflexión, la autonomía y responsabilidad en los alumnos “mentorizados”;
- Facilitar el intercambio de informaciones acerca del funcionamiento, reglamentos, servicios y oportunidades académicas;
- Mejorar el nivel de información acerca de la carrera y curso en la institución;

- Favorecer la comprensión de las características y potencialidades mercadológicas de la profesión elegida;

## Conclusiones

El análisis de la situación presentada permitió desarrollar un conjunto de acciones integradas, pensadas con base en el abordaje sistémico, de manera a identificar prácticas y acciones orientadas a reducir el abandono e incentivar la permanencia estudiantil en el centro universitario. El PRO IPA es un programa en continuo desarrollo, evaluación y planeamiento, una vez que comprende una iniciativa pionera e innovadora en la institución. Algunas de las iniciativas descritas comprenden servicios de apoyo que ya se realizaban en la institución que, redimensionados pasan a estar articulados, debajo de un programa más amplio e integral. En esta perspectiva se busca avanzar en el control de la situación del abandono y también avanzar en los procesos de mejoría institucional.

## Referencias

- Alonso, M., Calles, M., Sanchez, C. (2012) Diseño y desarrollo de programas de mentoring. Madrid: UPM/UCM
- Bertrand, Y., Guillement, P. (1988) Organizações uma abordagem sistêmica. Lisboa: Instituto Piaget.
- MEC/Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2009) SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação. 5ª. ed. Brasília: Inep/MEC.
- MEC/Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2013) Censo da Educação Superior de 2011: resumo técnico. Brasília/DF: MEC/Inep. Acceso realizado en 15/09/13 - Extraído en 15 de septiembre de 2013 desde [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior](http://download.inep.gov.br/educacao_superior)
- Lobo, M. B. (2012) Panorama da evasão no ensino superior brasileiro: aspectos gerais das causas e soluções. Cadernos ABMES, nº 25, p. 1-23.

Silva Filho, R. L.L., Motejunas, P. R., Hipólito, O. Lobo, M.  
B. (2007) A evasão no ensino superior brasileiro.  
Cadernos de Pesquisa, 37 (132), 641-659.

**GESTIÓN UNIVERSITARIA Y LA DESERCIÓN ESTUDIANTIL.  
CASO UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE GUAYANA  
VENEZUELA**

Políticas nacionales y gestión institucional para reducir el abandono estudiantil

FARIAS, Lilia

BENCOMO, Delisa

Universidad Nacional Experimental de Guayana-Venezuela

e-mail: flilia@uneg.edu.ve

**Resumen.** Existe consenso en que la deserción estudiantil es un fenómeno concatenado a la repitencia, y con un fuerte impacto en la dinámica del círculo de la pobreza y la gestación de una capa social de frustrados profesionales (CINDA, IESALC, 2005), pero en este estudio se aborda a la deserción estudiantil como un proceso individual, que por lo general está condicionado y determinado por la eficiencia del sistema institucional, González, F. (2005). Transformar la calidad de la Gestión Universitaria para mitigar el impacto social de la deserción estudiantil, supone la búsqueda de una racionalidad sistémica para la EIU (Evaluación Institucional Universitaria). En este sentido, el presente trabajo pretende dimensionar la magnitud de la deserción estudiantil, así como analizar los factores del sistema institucional que inciden en dicha deserción, sus implicaciones y posibles propuestas de transformación. Este análisis se realizará en las distintas carreras de Pregrado, de todas las sedes de la UNEG (Universidad Nacional Experimental de Guayana) en el periodo comprendido entre 2008-2012. Para ello, a partir de la directriz del plan nacional 2013-2019 que pretende consolidar un sistema de educación universitaria de calidad centrado en el estudiante como eje fundamental de los cambios sociopolíticos del país, y de considerar a la Evaluación Institucional de las Universidades como mecanismo más idóneo para asegurar su calidad (Villarroel, 2008), se utiliza el modelo de EIU para la UNEG propuesto por Farias, 2008. El diseño metodológico ajustado a la investigación es de tipo cuali/cuantitativo de carácter exploratorio-descriptivo, que busca el análisis que permitirá a través de métodos estadísticos dimensionar la magnitud de la deserción estudiantil, la reflexión de los factores e implicaciones que influyen en la deserción se realizará desde la observación participante y técnica de discusión reiterada con grupos focales y la proposición de acciones e indicadores (actuales y nuevos) validados por juicio de expertos que aseguren la calidad de la Gestión Universitaria integral para evitar la deserción. La propuesta de un conjunto de indicadores relacionados con la deserción estudiantil realizada desde una racionalidad sistémica constituyen una contribución al modelo teórico-metodológico para la EIU propuesto por Farias, 2008 y las acciones para el aseguramiento de la calidad del sistema institucional que aquí se presentan contribuirán a la formulación de políticas necesarias para reducir la deserción estudiantil en la UNEG.

**Descriptorios o Palabras Clave:** Políticas Institucionales, Gestión Universitaria, Evaluación Institucional Universitaria y Deserción Estudiantil.

## 1. Problema y antecedentes

El escenario mundial de la Educación Superior en nuestra región impone exigencias y oportunidades a considerar en los planes, los cuales constituyen el norte para el diseño de políticas nacionales e impulsar modelos de gestión universitaria para lograr una direccionalidad en el proceso de mejora de la deserción y el rendimiento estudiantil según las necesidades individuales y contextos específicos.

En Latinoamérica y El Caribe se plantea el imperativo a la Educación Superior de reforzar su compromiso social en términos de ampliación de su cobertura y oferta con calidad y equidad. De igual manera, se le exige producir transformaciones en los modelos educativos para conjurar los bajos niveles de desempeño, el rezago y el fracaso estudiantil obliga a formar un mayor número de profesores capaces reutilizar el conjunto de modalidades didácticas presenciales o virtuales, adecuadas a las heterogéneas necesidades de los estudiantes y que, además, sepan desempeñarse eficazmente en espacios educativos donde actúan personas disímiles procedencia sociales y entornos culturales.

Cabe considerar por otra parte, que las IES deben avanzar en la configuración de una relación más activa con sus contextos. La calidad está vinculada a la pertinencia y la responsabilidad con el desarrollo sostenible de la sociedad. Ello exige impulsar un modelo académico caracterizado por la indagación de los problemas en sus contextos, la producción y transferencia del valor social de conocimientos, el trabajo continuo con las comunidades, una investigación científica, tecnológica, humanística y artística. (CRES, 2006, 2008).

Lo anterior plantea la necesidad de que las universidades evalúen específicamente como las políticas nacionales y la gestión institucional favorecen la reducción del abandono estudiantil, entre algunos procesos se destacan los siguientes:

- Asumir modelos educativos cuyo eje fundamental es la evaluación académica del rendimiento estudiantil y la deserción estudiantil. Para ello, es necesario establecer indicadores para evaluar y hacer seguimiento del impacto social de la deserción estudiantil en la dinámica del círculo de la pobreza y la gestación de una capa social de frustrados profesionales (CINDA, IESALC, 2005).
- Diseñar e implementar una estrategia de evaluación institucional que aborde como aspecto esencial la deserción estudiantil vista como un proceso individual, que por lo general está condicionado y determinado por la eficiencia del sistema institucional (González, F. 2005).
- Impulsar un modelo académico que desde procesos de evaluación institucional garantice la calidad y la pertinencia de sus resultados en la sociedad sostenible. Este se caracteriza por la participación activa y comprometida de la comunidad, una gestión por problemas del contexto, la socialización del conocimiento, el servicio comunitario y una investigación científica, tecnológica, humanística y artística.
- A partir de la práctica institucional, construir procesos de evaluación institucional desde una racionalidad sistémica para transformar la calidad de la Gestión Universitaria y mitigar el impacto social de la deserción estudiantil.

Lo señalado anteriormente, refleja la importancia y la dimensión a considerar para la búsqueda de aportes significativos para el tema de la gestión universitaria y la deserción estudiantil. En lo que respecta a la Universidad Nacional Experimental de Guayana, a pesar de las diversas acciones emprendidas por la institución, desde hace algún tiempo, básicamente desde el año 2001 se realizó un proceso de autoevaluación institucional para la transformación en un



contexto regional, en el cual la UNEG formo parte de la muestra de diez universidades nacionales para el diseño del sistema de evaluación y acreditación de las universidades venezolanas. Entre los resultados de esta autoevaluación se determinó la ausencia del seguimiento y la evaluación del desempeño estudiantil, por otra parte, la oficina de estadística y registro estudiantil se sistematiza y se publica el registro estadístico anual, que da cuenta del comportamiento estudiantil. No se registran estudios evaluativos sobre el rendimiento, deserción y rezago estudiantil en la UNEG, tampoco se registra en los informes de gestión institucional un análisis de tendencias de la deserción y su influencia de la eficiencia del sistema institucional. Existen ámbitos funcionales en el desarrollo estudiantil que tienen como propósito ejecutar acciones para las asesorías académicas estudiantil, la orientación académica y la evaluación de la situación socioeconómica estudiantil, no se registra como esta gestión estudiantil se corresponde a una política de mejoramiento de la deserción y tampoco se registra la sinergia de esta gestión con relación a la gestión universitaria.

En correspondencia nos preguntamos: ¿Como dimensionar la magnitud de la deserción estudiantil en la UNEG, la relación entre la eficiencia institucional y la deserción estudiantil? ¿Cuales son los factores del sistema institucional UNEG que inciden en la deserción estudiantil, y que debe de analizarse desde los boletines estadísticos e informes de gestión, así como desde la percepción que tienen los estudiantes y directivos desde la aplicación de políticas y normativas? ¿Cuáles son las implicaciones conceptuales/metodológicas para el abordaje de la evaluación de la gestión universitaria para mitigar los impactos sociales en la deserción estudiantil, sobre la base de la integración de la información aportada por los informantes claves, los aspectos conceptuales referidos a la deserción y la gestión universitaria, los presupuestos y lineamientos establecidos en

materia de deserción en los documentos, marco legal y normativa y la UNEG? y ¿Cuales son las acciones para el aseguramiento de la calidad del sistema institucional y las políticas para reducir la deserción en la UNEG? ¿Cuales serian los criterios y procedimientos para validación final de la propuesta de nuevos indicadores y acciones transformadoras?

Para las cuales se señalan los siguientes objetivos:

## 2. Objetivos

### 2.1 Objetivo general

Establecer las acciones transformadoras e indicadores de deserción estudiantil que contribuyan con la eficiencia del sistema institucional para evitar la deserción y mitigar su impacto social.

### 2.2 Objetivos específicos

- Dimensionar la magnitud de la deserción estudiantil en la UNEG.
- Analizar los factores de la eficiencia del sistema institucional que inciden en la deserción estudiantil en las carreras de pregrado de la UNEG.
- Interpretar las implicaciones conceptuales-metodológicas para el abordaje de la deserción estudiantil sobre la base de la integración de la información aportadas por los informantes claves, los aspectos conceptuales referidos a la deserción y la gestión universitaria, los lineamientos establecidos en materia de deserción en los documentos, marco legal y normativa de la UNEG y de la política nacional.
- Determinar las posibles acciones de transformación para el aseguramiento de la calidad del sistema institucional para la reducción de la deserción estudiantil en la UNEG.

- Diseñar indicadores para el control, seguimiento y evaluación de la deserción estudiantil en la UNEG.
- Validar la propuesta de indicadores que contribuyen con la calidad del sistema institucional para reducir la deserción.

### 3. Líneas teóricas

#### 3.1 Marco legal

La fundamentación legal de la presente investigación se centra en lo establecido en documentos legales que tienen referencia al campo de la educación superior como agente de cambio transformador para el nuevo desarrollo económico y social del país, entre estos: La Carta Magna, Ley Orgánica de Educación, Plan de la Patria 2013-2019, Reglamento UNEG y Filosofía de gestión de la UNEG 2001-2010.

#### 3.2 El modelo de EIU para la UNEG propuesto por Farias, 2008.

En las décadas de los 80 y 90 del siglo pasado y principios del siglo XXI, se desarrolla todo un nuevo paradigma de evaluación institucional universitario que tiene como fundamento elementos tales como:

- I. La amplia divulgación del éxito de la evaluación educativa para los procesos educativos, estudiantes y profesores, y sus aportes a la evaluación institucional.
- II. El agotamiento del control como función administrativa en los procesos de la administración universitaria, dio apertura a la inserción de la evaluación para asegurar la calidad de los procesos y aseguramiento de los resultados académicos.
- III. Los requerimientos de la competitividad nacional que inmersa en la dinámica de la sociedad del conocimiento le otorgaban un papel significativo a la educación, y en especial a la educación universitaria.
- IV. El compromiso de la educación superior como política pública al servicio de la

sociedad, por lo cual debería rendir cuentas sobre sus resultados a los entes representativos del estado y a la sociedad.

Así, el proceso de desarrollo de la EIU en la educación superior es el mecanismo más idóneo para asegurar su calidad (Villarreal, 2008), y se puede concretar en los tres niveles sistémicos (Trista, B. 2006), que la propia dinámica universitaria y los requerimientos de las políticas universitarias le fueron exigiendo de acuerdo con prioridades que fueron determinadas a partir de elementos coyunturales, criterios y lineamientos programáticos-políticos, puede verse en tres fases:

1. **Macrosistemas:** El desarrollo de la evaluación institucional universitaria en los macrosistemas se expresó en la elaboración de referentes que sirvieran a la institución para identificar los niveles de calidad alcanzado para ir hacia los procesos de acreditación universitaria.
2. **Sistemas institucionales:** El desarrollo de la evaluación institucional en las IES comprende la aplicación y búsqueda de implementar procesos de autoevaluación que sirvan a la institución para identificar las fortalezas y debilidades y la elaboración de planes de acción para el mejoramiento de la calidad de la gestión y los resultados académicos. En este nivel se abordan también la propuesta de aplicación de los premios internacionales de la calidad.
3. **Microsistemas:** La consideración del desarrollo de la autorregulación como modo de EIU en los microsistemas respondió a la limitación de los sistemas institucionales para promover la evaluación de la calidad desde el cumplimiento de los planes operativos, programas, proyectos y metas que se llevan a cabo en las IES y sobre todo, para lograr el compromiso necesario de los responsables y profesores con este propósito.

Se trata de resaltar que el modelo de EIU para la UNEG (Farias, 2008, 2012) se fundamenta desde estos tres niveles sistémicos, así como en la concepción de la autoevaluación para la transformación institucional, vinculada a la planificación estratégica institucional que asegura la calidad y la pertinencia, en el marco de la gestión universitaria y su contexto, es decir la EIU transformadora e integradora como proceso único centrado en la evaluación externa (Macrosistemas), la autoevaluación (sistemas institucionales) y la autorregulación (microsistemas), bajo la condición de la implicación de todos los actores institucionales comprometidos con el logro de la sostenibilidad de la universidad.

El análisis de los modelos contemporáneos de EIU, permiten asegurar que su estructura se soporta a partir del enfoque sistémico, multidimensional que asegura la calidad y la pertinencia de la educación universitaria en la región Guayana. Su aporte práctico se muestra en la propuesta de indicadores de desempeño para la evaluación de la calidad de la gestión universitaria y de sus correspondientes resultados académicos.

En el caso del microsistema institucional donde, mediante la participación del docente, estudiantes, directivos, profesionales y obreros en el proceso de planificación estratégica y reflexión del desempeño, así como la retroalimentación, es posible proponer acciones para la transformación de la eficiencia del sistema institucional, para reducir el abandono estudiantil desde las premisas del Plan Nacional (PN) 2012-2019. Por lo que es necesario hacer referencia de las definiciones siguientes:

**Gestión Universitaria (GU):** “ Como el sistema integrado por los procesos de planificación, organización, ejecución, control y la evaluación, sustentados en una cultura institucional orientada al logro de la calidad de la gestión y por tanto de los resultados académicos expresados en términos de: pertinencia, la eficacia, la eficiencia en

condiciones histórico-sociales concreta.” (Farias, L. 2008:16)

**Evaluación Institucional Universitaria (EIU):** “ Es el proceso sistémico y sistemático de la gestión institucional universitaria que contribuye a la medición, la valoración y la retroalimentación para la toma de decisiones, así como para el mejoramiento continuo y la transformación institucional, con el propósito de elevar la calidad de los resultados académicos y lograr el desarrollo institucional a través del cambio ”. (Farias 2008:1).

**Eficiencia del Sistema institucional (ESI):** “ optimización de los recursos en el logro de las metas, pero en el marco de la calidad total y académico, la eficiencia tiende a connotar como el funcionamiento acorde con el deber ser, es decir, como el correcto funcionamiento del Que Hacer.” SEA-OPSU\_CNU(2001), citado por Farias, L (2008:18).

**Deserción Estudiantil (DE):** “ Proceso de abandono, voluntario o forzoso de la carrera en la que se matricula un estudiante, por la influencia positiva o negativa de circunstancia internas o externas a el o a ella. (URU, 2003). Operacionalmente es la cantidad de estudiantes que abandona el sistema de educación superior entre uno y otro periodo académico (semestre o año) ”. González, L.(2005).

3.2.1 Indicadores intervinientes para la deserción presentes en el Modelo EIU UNEG

A continuación se presentan una selección de indicadores directos e indirectos que contribuyen con el control, seguimiento y evaluación de la deserción estudiantil en la UNEG y sus interrelaciones con el rendimiento estudiantil y la formación docente.

1. Nivel de cumplimiento de la institución con los planes de actividades: servicios comunitarios, actividades deportivas y culturales, actividades del eje autoformación, plan de asignaturas (Estudiantes asistidos).

2. Nivel de satisfacción del estudiante con los planes de actividades: servicios comunitarios, actividades deportivas y culturales, actividades del eje autoformación, plan de asignaturas (estudiantes asistidos).
3. Nivel de percepción que tiene los estudiantes de la formación profesional que lleva a cabo la UNEG.(estudiantes asistidos).
4. Nivel de satisfacción que tienen los estudiantes sobre los servicios estudiantiles que presta la UNEG.
5. Nivel de participación que estudiantes en el programa de investigación y desarrollo.
6. Nivel de cumplimiento del plan de seguimiento y monitoreo al desempeño estudiantil.
7. Índice del ingreso estudiantil
8. Nivel de cumplimiento de las estrategias para el aprendizaje formativo
9. Nivel de cumplimiento del plan de evaluación del perfil académico y profesional del docente UNEG
10. Nivel de cumplimiento del plan de aseguramiento de la calidad de vida estudiantil.
11. Nivel de cumplimiento del plan de aseguramiento de la prevención de la salud (estudiantes Asistidos).
12. Nivel de cumplimiento del plan de autogestión y cogestión: estudiantes participantes.
13. Índice de cumplimiento de los planes de formación del personal docente.
14. Grado de satisfacción de los empleadores con la calidad de los egresados.
12. Índice de actividades cumplidas en la gestión del proceso docente (desempeño de estudiantes y graduados).
13. Índice de resultados clave en el desempeño estudiantil: aprobados,

aplicación de reglamentos repitencia, deserción y repitencia, vinculación estudiante-sector productivo. Comunidad.

14. Índice de la evolución matricular: tendencia comparativa y proyección.
15. Niveles de respuestas la solución de problemas estudiantiles.
16. Nivel de actividades cumplidas para el mejoramiento del clima organizacional y su incidencia en el desempeño estudiantil: Planes de inserción estudiantil, aplicación de reglamentos estudiantil, mecanismos de participación y relaciones con asociaciones gremiales e institutos de previsión social, en un margen de justicia y tolerancia.
17. Nivel de participación estudiantil en tareas de impacto sociocultural, económico y político en la región Guayana y a nivel nacional (Pertinencia en la sociedad).

Se interpreta que en el MEI-UNEG se consideran un conjunto de dimensiones para los procesos académicos, de apoyo al desarrollo y servicios, la pertinencia social del trabajo comunitario y la incidencia del clima organizacional en el desarrollo estudiantil. Consideramos que es un primer aporte, pero se requiere realizar un análisis crítico al modelo, con miras a determinar ¿cuales serian las dimensiones necesarias para diseñar indicadores que contribuyan a dimensionar la magnitud de la necesaria relación entre la deserción y la eficiencia en la gestión universitaria para asegurar la calidad del sistema institucional y reducir la deserción y su impacto social?

#### **4. Metodología**

El trabajo de carácter exploratorio-descriptivo se orienta al conocimiento alcanzado por la deserción estudiantil desde su relación con gestión universitaria y las políticas nacionales, a fin de dimensionar la magnitud de la deserción estudiantil, que será analizada desde los indicadores de procesos

académicos, desarrollo y servicios estudiantil y de la eficiencia del sistema institucional, para a partir de los resultados proponer y validar acciones e indicadores desde una racionalidad sistémica, que permitan mitigar el impacto social de la deserción estudiantil desde la eficiencia institucional.

El diseño metodológico ajustado a la investigación es de tipo cuali/cuantitativo, que busca realizar el análisis de contenido tratando de identificar los conceptos y presupuestos de relaciones, así como la reflexión de los factores e implicaciones que influyen en la deserción. Desde la aplicación del método de la modelación científica permitirá constituir en el MEI-UNEG sus etapas de evolución, cambios y reajuste en el contexto socio histórico de la institución. Además, la interpretación y la proposición de acciones e indicadores (actuales y nuevos) validados por juicio de expertos que aseguren la calidad de la Gestión Universitaria para reducir la deserción. Por otra parte, se apoyará desde los métodos estadísticos para establecer una comparación del comportamiento, frecuencias y de las tendencias de la deserción estudiantil.

La fuente de información la representan los estudios, documentos institucionales y boletines estadísticos de la UNEG y bibliografía sobre el tema.

Para la captación de la información referida a las carreras de pregrado en la UNEG, el estudio se apoyará desde la observación participante y técnica de discusión reiterada con grupos focales y en el análisis de documentos institucionales.

## **5. Resultados**

### **5.1 La deserción en la UNEG**

La deserción en la UNEG se registra por el estatus del estudiante por lapso académico, por sedes y por proyecto de carrera de pregrado, así como una comparación por quinquenio. Lo que facilita una sistematización del comportamiento del estatus estudiantil: No inscritos o desertores

por lapso, los estudiantes activos, estudiantes inactivos, los que no logran inscribirse en el lapso académico, los que se le aplica el reglamento de repitente y los que solicitan un retiro temporal de la institución. Esta data institucional permite discriminar desde las variantes: a) Según el momento en que se presenta: precoz (antes de iniciar sus estudios universitarios), temprana (antes de obtener el título de tecnólogo), tardía (una vez obtenido el título de tecnólogo) y b) Según la duración: temporal y definitiva.

Para la sede del Callao de la UNEG, las carreras de las Ciencias de la Administración y Contaduría tienen un promedio del porcentaje de la deserción que tiende a subir; llama la atención para la deserción de la carrera de Turismo que tiene una deserción promedio de 60% que aumenta teniendo su mayor promedio en el año 2009, haría falta hacer seguimiento si esa tendencia se mantiene y de ser posible identificar las posibles causas.

Para la sede Puerto Ordaz todas las carreras que la deserción aumento en todos los años y que en el año 2009 tiende a estabilizarse, aún así esto es alarmante dado el alto promedio de los porcentajes de deserción que presenta.

Para la sede Santa Elena de Uairen que tanto la carrera de Administración de Empresa que inicio el periodo con un bajo promedio en la deserción como la carrera en Turismo que comenzó con un alto promedio de porcentaje en la deserción tiende a estabilizarse hacia el alza con índices alarmantes.

Para la sede Upata que tanto la carrera de Ingeniería de industrias Forestales como de producción de Agropecuaria los promedios de los porcentajes en la deserción por año tienen una tendencia a ser cada día mayor llegando a promedios alarmantes que superan el 40 %.

En General el promedio del porcentaje de la deserción es alto y amerita de ser estudiado a través de sus factores; pero en particular las cifras de lo que sucede en la carrera donde el promedio de porcentaje es mayor de 25 debe presentar la mayor preocupación pues de

seguir así la deserción en esas carreras, a mediano plazo no habrán estudiantes suficiente que justifiquen los costos de mantener la carrera abierta. De manera que se deben establecer acciones correctivas desde los distintos niveles institucionales para evitar la deserción estudiantil. Para una mejor comprensión del comportamiento comparativo de la deserción por sedes universitarias y por carreras de pregrado ver Apéndice 1.Tabla 1.

### 5.2 Factores del sistema Institucional UNEG que inciden en la deserción.

El procesamiento de las entrevistas a grupos focales se llevo a cabo a través del análisis de contenido, según las categorías establecidas, lo que permitió identificar los aspectos coincidentes y divergentes acerca de los factores que se muestran a continuación:

- Ausencia de estudios socioeconómicos para el estudiante, que permitan caracterizar los nuevos ingresos, con miras a minimizar el impacto que tiene el ingreso de estudiantes de bajo recursos económicos y déficit de desarrollo cognitivos (lectura, calculo, razonamiento, análisis y solución de problemas).
- Desconocimiento previo de contenidos para asumir el compromiso institucional establecido en el enfoque metodológico de las carrera de pregrado por parte de los nuevos ingresos, así como también, la ausencia de mecanismos adecuados para un financiamiento que permita ejecutar un sistema efectivo de otorgamientos de becas, ayudantías y créditos acorde con la condición socioeconómica del estudiante. Estos aspectos unidos, generan un ambiente educativo institucional que no propician un sentido de pertinencia y arraigo de los estudiantes con la universidad.
- Existencia de procesos administrativos burocráticos inflexibles que no se estandarizan a partir de auditorias de control de calidad. Lejos de contribuir con la gestión académica generan un conjunto

de insuficiencias, retardos, respuestas tardías a las solicitudes en cuanto a los servicios de apoyos administrativos para la academia.

- Existencia de una orientación académica que no favorece una vinculación de los estudios con las demandas y oportunidades del mercado laboral.
- Ejecución del programa de formación docente que no favorece ni fomenta un compromiso por parte de los profesores para enfrentar una población estudiantil que actualmente ingresa a las universidades con deficiencias en los contenidos previos, bajo nivel socio económico y/o problemas personales.

### 5.3 Lineamientos conceptuales /metodológicos para el abordaje de la deserción estudiantil.

En concordancia con los aportes asumidos para la deserción estudiantil como un proceso individual, que por lo general esta condicionado y determinado por la eficiencia del sistema institucional, González, F. (2005), así como transformar la calidad de la Gestión Universitaria para mitigar el impacto social de la deserción estudiantil, y la búsqueda de una racionalidad sistémica para la EIU (Evaluación Institucional Universitaria). Es por lo que se delinean las consideraciones conceptuales metodológicas para el abordaje de la deserción estudiantil en la UNEG. 1.) Desde la racionalidad sistémica para la EIU se estructura el sistema de indicadores para la deserción estudiantil en dimensiones, sub dimensiones e indicadores. Para cada dimensión le corresponde un aspecto operacional por niveles: nivel macrosistema para el abordaje de políticas nacionales y aspectos sociales, económicos del contexto, nivel sistema institucional para abordar los procesos académicos, administrativos y de gestión institucional y nivel microsistema para abordar la relación esencial entre estudiantes y profesores. 2). La construcción de la red de indicadores de deserción para lograr la articulación a nivel estratégico, funcional y operativo en la institución con los

niveles de racionalidad sistémica de la EIU. Establecer para el perfil de Indicadores de deserción estudiantil: Tipos de deserción, objetivos del indicador, definir su expresión de cálculo, considerar los niveles de referencia y responsabilidad, recolección de información, procesamiento de datos y consideraciones de la eficiencia de la gestión institucional y su incidencia en la deserción.

#### **5.4 Acciones de transformación para la reducción de la deserción estudiantil en la UNEG.**

A continuación se señalan el conjunto de acciones para la transformación que fueron derivadas del análisis del levantamiento de la información recogida y sistematizada desde la observación participante, de talleres de discusión reiterada con estudiantes, profesores y directivos, para lo cual se priorizaron las acciones por cada factor incidente de la eficiencia del sistema:

- Establecer estrategias que permitan incorporar a los estudiantes y profesores a redes regionales, nacionales e internacionales que tengan como objeto de estudio la temática y el diagnóstico de la deserción y su relación con la repetencia y el rezago, de manera que podamos alcanzar un aprendizaje e intercambios de experiencias en materia de análisis, control, seguimiento y evaluación de la deserción y su impacto social.
- Consolidar en el mediano plazo el sistema de ingreso universitario cuyo alcance se refiere a suplir ausencias de contenido en el área de lectura, de cálculo, procesos cognoscitivos y técnicas para la solución de problemas.
- Establecer una política institucional que permita adecuar estos procesos, por ello se hace necesario actualizar los sistemas transaccionales administrativos, así como establecer un conjunto de normas y procedimientos estandarizados desde una normativa de calidad.

- Se hace necesario lograr el perfeccionamiento pedagógico del docente así como mejorar los procesos de evaluación.
- Diseñar programas de inducción y orientación sobre los aspectos del mercado laboral y exigencias de perfiles ocupacionales.
- Diseñar un programa de formación que permita al docente cambiar su rol pedagógico para lograr un proceso de enseñanza y aprendizaje significativo y transformador.

#### **5.5 Nuevos indicadores que contribuyen con la calidad del sistema institucional para evitar la deserción**

Los indicadores propuestos para la deserción y su relación con la eficiencia del sistema institucional en la UNEG, no se derivan de considerar una sola fuente de información, sino, de considerar fundamentalmente la aplicación en el MEI-UNEG de la premisa de la evaluación institucional y su racionalidad sistémica, lo que consistió en incorporar elementos internos y externos a la institución, que permiten aumentar la eficiencia para reducir la deserción y su impacto social. En este sentido, se logró establecer las fórmulas de cálculo para diez (10) indicadores existentes en el MEI-UNEG, que van a permitir calcular el logro de la eficacia de metas. Se mejoraron el diseño de un total de siete (7) indicadores. Se diseñaron dieciséis (16) indicadores nuevos, lo que permite contar con un conjunto de 33 indicadores para el control, seguimiento y evaluación de la deserción y su relación con la eficiencia institucional para minimizar el impacto social.

Estos indicadores se operacionalizan desde sus dimensiones y sub dimensiones y se muestran en la Tabla 2.

#### **5.6 Validación de indicadores y acciones de transformación para reducir la deserción.**

Para realizar la valoración del diseño de los 33 indicadores para la deserción y su relación con

la eficiencia institucional en la UNEG, se utilizó el método de juicio por expertos, aunque se está consciente que las aplicaciones sucesivas de estos indicadores en la práctica institucional es la mejor y significativa vía de validación. De los resultados obtenidos destacamos para:

**Los indicadores:** que en ningún caso se otorgó en la categoría de complejidad “muy complejo de entender” y en la categoría de disponibilidad de datos “muy difícil de obtener”. El 100% de los expertos manifestaron su aceptación en las categorías de Relevancia “se relaciona directamente” y Utilidad “provee información útil”.

Se sugiere para evaluar el comportamiento de los indicadores, dar prioridad aquellos cuyos datos puedan extraerse de los sistemas existentes en la UNEG.

**Las acciones transformadoras:** que para ningún criterio: pertinencia, claridad y coherencia se otorgó la categoría de totalmente en desacuerdo, en desacuerdo y neutral, estas observaciones constituyen una muestra del grado de aceptación de las propuestas de acciones transformadoras para los factores incidentes en la deserción estudiantil en la UNEG que tuvo por parte de los expertos seleccionados, lo que determina el 100% de aceptación.

## 6. Reflexiones finales, implicaciones y contribuciones.

El ámbito sociopolítico de Venezuela le establece urgentes retos a la educación superior, entre estos retos, cabe mencionar lograr la equidad, cobertura de los estudios de tercer nivel y mitigar el impacto social que tiene la deserción estudiantil en la sociedad. El marco referencial para realizar esta investigación, es la UNEG, enclavada en una región venezolana muy rica en recursos mineros, ecológicos, ganaderos entre otros, que requieren de profesionales capaces y competentes para solucionar los problemas de la región.

A partir de los resultados de esta investigación de carácter exploratoria-descriptiva se propone un conjunto de treinta y tres (33) indicadores relacionados con la deserción estudiantil estructurados desde una racionalidad sistémica, considerando al estudiante como eje fundamental de la acción educativa, estos constituyen una contribución al modelo teórico-metodológico para la EIU propuesto por Farias, 2008. El microsistema institucional desde estos indicadores puede mejorarse a partir del diseño del sistema automatizados de este conjunto de indicadores de manera que pueda facilitar obtener indicadores registrados, procesados eficazmente y dar reportes oportunos ante las instancias de toma de decisión.

Las acciones transformadoras para el corto plazo para el aseguramiento de la calidad del sistema institucional que aquí se presentan contribuirán a la formulación de políticas necesarias para reducir la deserción estudiantil en la UNEG. Conscientes de las exigencias de transformaciones universitarias y el papel que juega la EIU desde una racionalidad sistémica en la medición y valoración de la deserción estudiantil, es por lo que la propuesta de indicadores cobra relevancia, pertinencia desde su significación. Con ella se aspira realizar un control, seguimiento y evaluación de los cambios en la deserción en la UNEG y sus sedes. Aspiramos para dar continuidad a este estudio, conformar un proyecto interinstitucional desde la integración que permita un nuevo alcance en el estudio de la deserción y su relación con la GIU, de manera que desde la red podemos integrar experiencias para construir modelos y proponer políticas para el abordaje de la deserción estudiantil.



## Apéndice I

Tabla 1. Deserción por sedes universitarias y por carreras de pregrado/UNEG. Período 2008-2012

SEDE	PROYECTO DE CARRERA	2008	2009	2010	2011	2012
CAICARA DEL ORINOCO	ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS	0	0	11,15	32	33,5
	CIENCIAS FISCALES	0	0	0	0	16
	CONTADURÍA PÚBLICA	0	0	0	15,5	51
	EDUCACIÓN INTEGRAL EDUC. MENCIÓN EDUC. FÍSICA DEPOR Y RECRE	0	0	11,67	25,5	36,5
		0	0	0	0	22
<b>TOTAL CIACARA DEL ORINOCO</b>		<b>0</b>	<b>0</b>	<b>4,56</b>	<b>14,60</b>	<b>31,80</b>
CIUDAD BOLÍVAR	ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS	35,5	34	14,24	21	37
	BANCA Y FINANZAS	0	0	0	0	8,5
	CIENCIAS FISCALES	0	0	0	0	7
	CONTADURÍA PÚBLICA	30	32	12,21	18	28
	EDUCACIÓN INTEGRAL EDUC. MENCIÓN EDUC. FÍSICA DEPOR Y RECRE	26,5	23	13,73	24	39
	ECUCACIÓN MENCIÓN LENGUA Y LITERATURA	0	0	0	0	10
	EDUCACIÓN MENCIÓN MATEMÁTICA	0	0	0	0	18
	EMPRESA DE ALOJAMIENTO TURISTICO	0	0	0	0	21
	TSU. TURISMO	42,5	46	24,95	25,5	14
<b>TOTAL CIUDAD BOLÍVAR</b>		<b>13,45</b>	<b>13,5</b>	<b>6,513</b>	<b>8,85</b>	<b>22,5</b>
EL CALLAO	ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS	31	27	17,27	33	38
	BANCA Y FINANZAS	0	0	0	0	22
	CIENCIAS FISCALES	0	0	0	0	6,5
	CONTADURÍA PÚBLICA	34	26	12,73	20,5	31,5
	TSU TURISMO	57,5	71	28,99	60,5	60
<b>TOTAL EL CALLAO</b>		<b>24,5</b>	<b>24,8</b>	<b>11,798</b>	<b>22,8</b>	<b>31,6</b>
GUASIPATI	EDUCACIÓN INTEGRAL EDUC. MENCIÓN EDUC. FÍSICA DEPOR Y RECRE	19,5	28	19,29	40,5	47,5
		0	0	0	0	18
	ECUCACIÓN MENCIÓN LENGUA Y LITERATURA	0	0	0	0	3,5
<b>TOTAL GUASIPATI</b>		<b>6,5</b>	<b>9,33</b>	<b>6,43</b>	<b>13,50</b>	<b>23,00</b>
PUERTO ORDAZ	ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS	32	32	16,29	27,5	32
	BANCA Y FINANZAS	0	0	0	0	6
	CIENCIAS FISCALES	0	0	0	0	5,5
	CONTADURÍA PÚBLICA	30,5	30	15,28	25,5	29
	EDUCACIÓN INTEGRAL EDUC. MENCIÓN EDUC. FÍSICA DEPOR Y RECRE	28,5	28	15,27	28,5	37,5
	ECUCACIÓN MENCIÓN LENGUA Y LITERATURA	0	0	0	0	15
	EDUCACIÓN MENCIÓN MATEMÁTICA	0	0	0	0	12
	INGENIERÍA EN INFORMÁTICA	0	0	0	0	11
	INGENIERÍA INDUSTRIAL	35	33	17,27	33,5	32,5
	31,5	31	15,28	25	24	
<b>TOTAL PUERTO ORDAZ</b>		<b>15,75</b>	<b>15,40</b>	<b>7,94</b>	<b>14,00</b>	<b>20,45</b>
SANTA ELENA DE ÛAIRÉN	ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS	41,5	42	26,46	71	53
	CIENCIAS FISCALES	0	0	0	0	10
	CONTADURÍA PÚBLICA	0	0	0	11,5	26,5
	TSU TURISMO	52,5	43	33,38	61	54
<b>TOTAL SANTA ELENA DE ÛAIRÉN</b>		<b>23,50</b>	<b>21,25</b>	<b>14,96</b>	<b>35,88</b>	<b>35,88</b>
UPATA	CIENCIAS FISCALES	0	0	0	0	3
	CONTADURÍA PÚBLICA	0	0	0	0	2,5
	INGENIERÍA EN INDUSTRIAL FORESTALES	32	44	21,9	39,5	38
	INGENIERÍA EN PRODUCCIÓN ANIMAL	25	41,5	26,8	35,5	26,5
	TGÍA EN PRODUCCIÓN AGROPECUARIA	44	55	35,95	52,5	38
<b>TOTAL UPATA</b>		<b>20,20</b>	<b>28,10</b>	<b>16,93</b>	<b>25,50</b>	<b>21,60</b>

**Tabla 2. Propuesta de Dimensiones y Subdimensiones para la deserción estudiantil/UNEG**

<b>Dimensión</b>	<b>Subdimensión</b>
Macrosistema	Políticas de educación superior y Aspectos socioeconómicos estudiantiles.
Sistemas institucionales/académicos	Procesos de administración eficiente, investigación y desarrollo, servicios estudiantiles, extensión vinculación sector productivo, pertinencia social trabajo comunitario, clima organizacional y desarrollo estudiantil.
Microsistema	Desarrollo y orientación estudiantil proceso de enseñanza aprendizaje, formación docente y desempeño estudiantil
	Desarrollo y orientación estudiantil proceso de enseñanza aprendizaje, formación docente y desempeño estudiantil

## Reconocimientos

Trabajo realizado en el marco del proyecto de investigación: Gestión Universidad-Territorio. Adscrito a la línea de investigación Gerencia Educativa del Centro de Investigaciones en Ciencias de la Educación para la Región Guayana de la Universidad Nacional Experimental de Guayana – Venezuela.

## Referencias

- CINDA, IESALC (2005) Informe sobre la educación superior en America Latina y el caribe 2000-2005. Chile.
- CRBV (1999) Constitución de la Republica Bolivariana de Venezuela . Caracas, Venezuela.
- Farias, L. (2008) Modelo de Evaluación Institucional de la Universidad Nacional Experimental de Guayana. Tesis de doctorado. CEPES-UH-UNESCO. Cuba.
- , (2012) La evaluación institucional universitaria y su racionalidad sistémica: transformación de la calidad de la gestión universitaria y resultados académicos, desde las premisas del plan nacional 2012-2019. Trabajo mimeografiado. No publicado
- González, F. (2005) Repitencia y Deserción Universitaria en America Latina. Capitulo 11. Informe sobre la ES para ALC. CINDA. IESALC.
- Ley Orgánica de Educación. Gaceta oficial de la Republica Bolivariana de Venezuela, 5.929 (Extraordinario) Agosto 15, 2009
- Lobo, A. (2003). Guía para elaborar indicadores. Departamento Administrativo de la función Pública. Bogotá, Colombia. [Página Web en Línea]. Disponible: <http://portal.dafp.gov.co:7778/portal/page/portal/home> [Consulta: 2012, marzo 7]
- Plan de la patria. 2012-2019. Gobierno Bolivariano de la Republica de Venezuela.
- SEA-OPSU\_CNU(2001) Indicadores e índices. Proyecto SEA. Comisión Técnica Proyecto SEA, Caracas
- Tonconi J. (2010) Factores que influyen en el rendimiento académico y la deserción de los estudiantes de la facultad de ingeniería económica de la UNA-PUNO, periodo 2009. Cuadernos de Educación y Desarrollo. Vol 2, N° 1 (enero 2010) [Página Web en Línea]. Disponible: <http://www.eumed.net/rev/ced/index.htm> [Consulta: 2013, Septiembre 20].
- Trista, B. 2006 "El desarrollo de la calidad en la educación superior en busca de la racionalidad sistémica ". En Revista Cubana de Educación Superior. Vol XXVI (2). Cuba. P. 4-14
- UNEG. (1996) "Reglamento General de la UNEG". Decreto 312 del 02/05/96. Gaceta oficial 29/05/96, N° 35.969 (Pág. 1,3).
- UNEG-DPEI (2003) La filosofía de gestión - Marco prospectivo estratégico: 2002-2010.
- UNEG/SEU (2005, 2010) Boletines estadísticos 2005 - 2010. UNEG. Secretaria Universitaria. Cd Guayana. Bolívar.
- UNESCO/CRES (2006, 2008) Declaración de la Conferencia regional de educación superior para ALC. Colombia.
- URU (2003) Estudios Deserción Estudiantil. Comisión sectorial de Enseñanza Bases del llamado de proyectos de Investigación. Universidad Republica de Uruguay (URU).
- Villarroel, C. (2008) La Evaluación Institucional Universitaria: mecanismo más idóneo para asegurar la calidad. CNU/OPSU. Caracas.

## **El marco institucional de las IES públicas mexicanas y sus condiciones organizacionales frente al rezago y el abandono universitario. Reflexiones elaboradas desde la UAM.**

Línea Temática Políticas nacionales y gestión institucional para reducir el abandono

MILLER, Dinorah

Universidad Autónoma Metropolitana- México

dinorahmiller@gmail.com

### **Resumen.**

Tal como los propone Tinto (1989), el abandono escolar debe ser valorado desde diversas perspectivas. Es un problema para las IES, no necesariamente para los estudiantes. El trabajo se propone mostrar el impacto del PRONABES (Programa Nacional de Becas para la Educación Superior) en la disminución del rezago y el abandono escolar en el marco institucional de la Universidad Autónoma Metropolitana. Atenderé para fines de la exposición a la generación que ingresó en 2008. Esta generación tiene la particularidad de ser la primera en ser seleccionada con los nuevos criterios definidos para el ingreso de los estudiantes de licenciatura<sup>1</sup>. Con dicho cambio, la Institución pretendía que tanto el perfil académico de ingreso de los estudiantes, así como sus trayectorias educativas mejoraran. Con base en una perspectiva nuevo institucionalismo sociológico (Powell y Dimaggio: 1991), el argumento central que sostenemos es que pese a la modificación en los criterios de admisión, el rezago y el abandono persisten. Esto lo atribuimos a que el marco institucional que norma la condición de alumno en la UAM, no tuvo cambio alguno. A diferencia del poco impacto de la política institucional de admisión sobre las trayectorias académicas, el PRONABES si ha sido un incentivo positivo en la retención de los becarios. No obstante, este logro favorece a los estudiantes con perfiles tradicionales y no es suficientemente inclusivo de la diversidad que actualmente caracteriza a los estudiantes de las IES públicas (Miller: 2009).

**Descriptor o Palabras Clave: Institucionalismo, becas, educación superior, trayectorias**

---

<sup>1</sup> Considera además del puntaje alcanzado en el Examen de Selección, el promedio de calificaciones del bachillerato con una ponderación del 25%

## 1. Política institucional y política nacional como marcos para la observación

Para aproximarnos al problema del rezago y el abandono en la UAM, empleamos el supuesto del institucionalismo sociológico respecto a la fuerza explicativa atribuida al marco institucional sobre las acciones de individuos o grupos. En este sentido, esta perspectiva nos permite, no sólo, entender la complejidad implicada al interior de las organizaciones y las diversas lógicas con las que operan los actores implicados en ellas, sino también su vínculo con otros espacios institucionales.

La UAM participa de un marco institucional que ha obligado a las IES públicas a una adaptación de sus diseños institucionales para dar respuesta a ciertos mecanismos de control implicados en un escenario de rendición de cuentas (de la que la necesidad de disminuir el abandono, acortar las trayectorias y mejorar el egreso es parte de este proceso). La nueva racionalidad evaluadora, dominante en los programas de política desde la década de los noventa, han impuesto a las IES nuevos retos para asegurar criterios de calidad para las diversas funciones sustantivas que realizan (docencia, investigación, vinculación). La modificación en los criterios de admisión de la UAM en 2008 es una clara respuesta a las tensiones a las que están sometidas las IES públicas en la actualidad. Ella consistió en incluir al puntaje alcanzado en el Examen de Selección, el promedio de calificaciones del bachillerato con una ponderación del 25%. Así, fue creada una Comisión Académica que hiciera una valoración acerca de la pertinencia de incorporar el promedio del bachillerato al proceso de selección, además del puntaje alcanzado en el examen de selección. El detalle de la valoración puede consultarse en (de Garay y Sánchez; 2011), cabe simplemente sintetizar los puntos que estos autores nos mencionan para respaldar la modificación:

1) El puntaje obtenido en el examen de selección es, en general, un buen predictor del desempeño de los alumnos durante su estancia en la UAM. 2) El promedio de calificaciones alcanzado en el bachillerato es, en general, un predictor más constante y sistemático que el obtenido en el examen de selección. 3) Tomados en conjunto tanto el puntaje del examen de selección como el promedio del bachillerato, representan un mejor predictor del desempeño en la universidad que cada uno de ellos por separado. 4) Considerar ponderadamente el promedio del bachillerato como mecanismo de ingreso a realizar estudios de licenciatura en la UAM es una política institucional de equidad educativa al reconocer el desempeño logrado por los aspirantes durante su trayectoria escolar previa. 5) Al incorporar el promedio del bachillerato cambiaría la composición demográfica y académica de los estudiantes, por lo que sería esperable que tuvieran un mejor desempeño académico y una trayectoria educativa menos prolongada.

Por otro lado, de manera más frecuente, las IES cuentan entre sus demandantes no sólo a los jóvenes que típicamente se esperaba que accedieran a ellas, sino que cada vez más, llegan o *regresan* a sus aulas una nueva demanda cuyas características contribuyen a diversificar y complejizar la composición social del estudiantado. En este sentido, el principio de igualdad que motivó el proceso expansivo de los años setenta se ha topado de frente con serias limitaciones: no es suficiente la ampliación de opciones formativas en este nivel, sino también ocuparse de los factores asociados con la permanencia y la terminación de los estudios; en este marco surge el Programa Nacional de Becas (PRONABES) en el año 2001. Los objetivos generales fueron: 1) propiciar que los estudiantes en situación económica adversa pudieran continuar su formación académica en el nivel de educación superior y 2) lograr la equidad educativa mediante la ampliación de oportunidades de acceso y permanencia en programas educativos de reconocida calidad,

ofrecidas por IES públicas del país. En el país, el PRONABES ha asignado 379,930 becas en 10 años. De acuerdo a los indicadores generados por las evaluaciones externas del programa (Bracho: 2007; CONEVAL: 2008, 2009, 2010) los propósitos generales del programa se cumplen favorablemente. No obstante, el alcance de este programa tiene variaciones importantes en términos institucionales y regionales (Miller, 2012).

Como todo programa público, el PRONABES opera con reglas de operación propias (ROP). Ellas sirven como referente para la operación del programa en cada IES. Para el caso que nos ocupa, la UAM suscribe sin modificación los criterios con los que se evalúa la regularidad y el desempeño de los becarios durante los cuatro años de licenciatura. Para este trabajo nos centraremos en las ROP vigentes para los dos primeros años de los estudios de licenciatura, que se sostienen en el criterio de *regularidad* para garantizar la renovación de la beca. La regularidad se traduce institucionalmente en que los becarios deben tener aprobados *al menos* el 90% de los créditos del programa de la licenciatura en la que están inscritos, previstos en planes y programas de estudio al corte del primero y segundo año.<sup>2</sup>

Finalmente, emplearemos el RES, encargado de normar la condición de alumno en la UAM. De ahí destacaremos la vigencia por diez años de la condición de alumno, siempre y cuando no se registren más de seis trimestres consecutivos sin actividad académica (dos años); cada unidad de enseñanza aprendizaje (UEA) tiene hasta 5 posibilidades de ser aprobada vía evaluación global y de recuperación y cabe la posibilidad de “inscribirse en blanco” (esto es, mantener todas las prerrogativas de un alumno activo, pero sin créditos inscritos).

El supuesto central que nos guía en términos empíricos es que hay una discrepancia entre la

nueva racionalidad a la que hacemos referencia en la dimensión nacional para las IES públicas, la evaluación, rendición de cuentas, eficacia en sus procesos con la normatividad de la UAM implicada en el Reglamento de Estudios Superiores (RES) lo que disminuye vigor a la nueva política de admisión desarrollada desde el año 2008.

## 2. Los insumos empíricos: La generación 2004 versus la generación 2008, ¿qué cambió?

### 2.1) perfiles de ingreso

Antes de iniciar nuestra descripción de las trayectorias referiremos la fuente de nuestra información. Los datos en los que descansamos el análisis contienen dos tipos de información (ambas fuentes son un producto diseñado para los propósitos institucionales de Registro Escolar):

#### Información socioeconómica + Registros de actividad académica trimestral

El primer conjunto de datos contiene Información socioeconómica de los estudiantes y sus familias. En el caso de los registros de actividad académica nos dan luz acerca del avance trimestre a trimestre a lo largo de toda la estancia de los estudiantes matriculados. A continuación presentamos las dos cohortes que hemos elegido para la comparación:

**Cuadro 1. Distribución de becarios por generación**

Generación 2004		
Becarios	1047	8,8
No Becarios	10784	91,2
Total	11831	100
Generación 2008		
Becarios	2,866	24,3
No becarios	8,932	75,7
Total	11,798	100

\*casos válidos de la generación

Brevemente algunos datos generales que caracterizan a cada una de nuestras cohortes. Para aproximarnos al propósito de continuidad en el tránsito entre el nivel medio

<sup>2</sup> Para el tercero y cuarto años, además del criterio de *regularidad* se agrega el de *desempeño*; esto implica que se debe tener *al menos* 8 de promedio al término de los dos últimos dos años de la licenciatura.

superior y superior, la única posibilidad con la que contamos es mediante el indicador de *edad de ingreso a la UAM*. Típicamente, un estudiante universitario en México debería matricularse con 18 años de edad. Una de las metas del PRONABES es lograr que los jóvenes no interrumpan sus trayectorias escolares y que continúen a la educación superior. La edad promedio de los becarios en 2008 tiene una tendencia a disminuir y hacer más homogénea comparada con la edad de los no becarios que no disminuyó la edad promedio y mantuvo la variabilidad.

El ingreso al mercado laboral es un fuerte competidor con los estudios universitarios, especialmente para estudiantes que provienen de hogares con condiciones socioeconómicas adversas. El estudio de Guerrero (2010) ha documentado muy bien la convivencia entre estudio y trabajo en jóvenes provenientes de sectores populares, muestra la compleja y muy prematura relación con el trabajo que tienen los niños y jóvenes con este origen. Esto es consistente con los trabajos exploratorios que dieron lugar al PRONABES. Se concluyó que la beca debía “compensar” el costo de oportunidad familiar para que sus miembros puedan dedicarse exclusivamente al estudio. Considerando lo anterior, el dato que mostramos a continuación respecto a la proporción de jóvenes que trabajaban al momento de solicitar ingreso a la UAM debemos tratarlo con cuidado ya que representa una limitación metodológica de la información empleada: recupera la información transversal al momento del ingreso, de tal manera que no sabemos en realidad, cuántos jóvenes trabajan en distintos momentos a lo largo de su trayectoria escolar. Nuevamente, los becarios que ingresaron en 2008 fue el grupo con una proporción de trabajadores ligeramente menor.

Igualmente, entre los propósitos de equidad del PRONABES se propuso favorecer proporcionalmente a las mujeres (y otros grupos vulnerables). Esto es evidente desde la generación 2004, pero se acentúa en el 2008.

Finalmente entre ambas generaciones no hay cambios en las proporciones de solteros, cabría subrayar que es levemente mayor la proporción de solteros entre los becarios.

**Cuadro 2. Resumen características de ingreso por generación**

	Mujeres		Trabaja		Solteros	
	2004	2008	2004	2008	2004	2008
Becario	51%	58%	33%	31%	94.7%	94%
No becario	44%	42%	36%	36%	94.5%	91%
n (válido)	5,284	5,413	4,179	3,941	11,610	10,819
N (válido)	11,830	11,798	11,811	11,258	11,811	11,798

	Edad de ingreso (promedio)			
	2004	desv.est	2008	desv.est
Becario	20,4	3,8	19,9	2,4
No becario	20,6	4,2	20,9	4,3
N (válido)	11,814		11,797	

	Válidos	2004		2008*	
		Promedio bachillerato	Puntaje examen de selección	Promedio bachillerato	Puntaje examen de selección
N		11916	11911	3298	3298
Media		8,0	605,7	8,2	670,5
Desv. típ.		1,23494	88,040	,71924	62,428
Percentiles	25	7,4	539,0	7,5	624,8
	50	7,9	601,0	8,1	668,0
	75	8,5	663,0	8,7	711,0

\*estos datos fueron calculados sólo para la Unidad Azcapotzalco ya que resultó imposible conseguir la información institucional a tiempo.

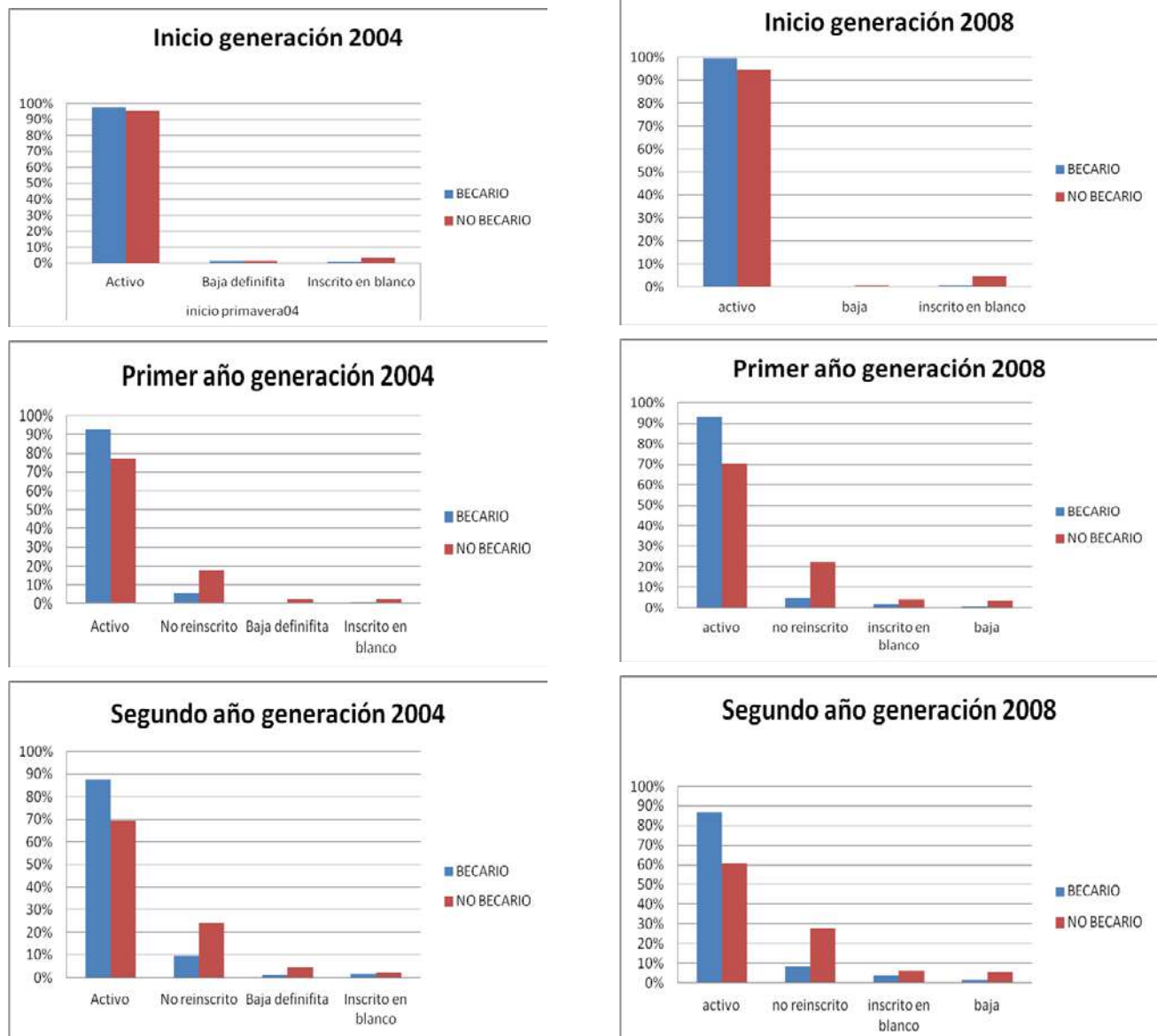
Finalmente, el impacto de la nueva política de ingreso es notable en el contraste comparativo de los puntajes alcanzados en el examen de admisión y los promedios de bachillerato. No sólo mejoró la media de los puntajes y promedios de bachillerato sino que disminuyó de forma importante la variabilidad entre ellos. La lectura por cuartil permite ver el incremento sostenido para ambos indicadores en distintos cortes de la distribución.

## 2.2) El impacto de la política nacional e institucional en el primero y segundo año

Como hemos adelantado, la política de modificación de los criterios de ingreso a la UAM pretendían que las trayectorias escolares mejoraran en la medida de que se incrementaban los indicadores de desempeño académico. Iniciemos viendo categorías de registro escolar al inicio de la vida universitaria, el corte del primer y segundo año. Esto es, a los estudiantes jugando con las reglas institucionales.

A primera vista notamos que la condición de activo (con créditos inscritos) se va perdiendo paulatinamente en los cortes del primero y segundo años y favorece a los no reinscritos en primer término y a los inscritos en blanco. Muy pocos estudiantes se dan de baja. Recordemos que la posibilidad de que los no inscritos pierdan su calidad de alumnos, no será sino hasta el término del segundo año, siempre y cuando no se hubiesen reinscrito durante seis trimestres consecutivos cuestión que parece que no haber ocurrido mayoritariamente.

Cuadro 3. Comparación de tipo de actividad por generación



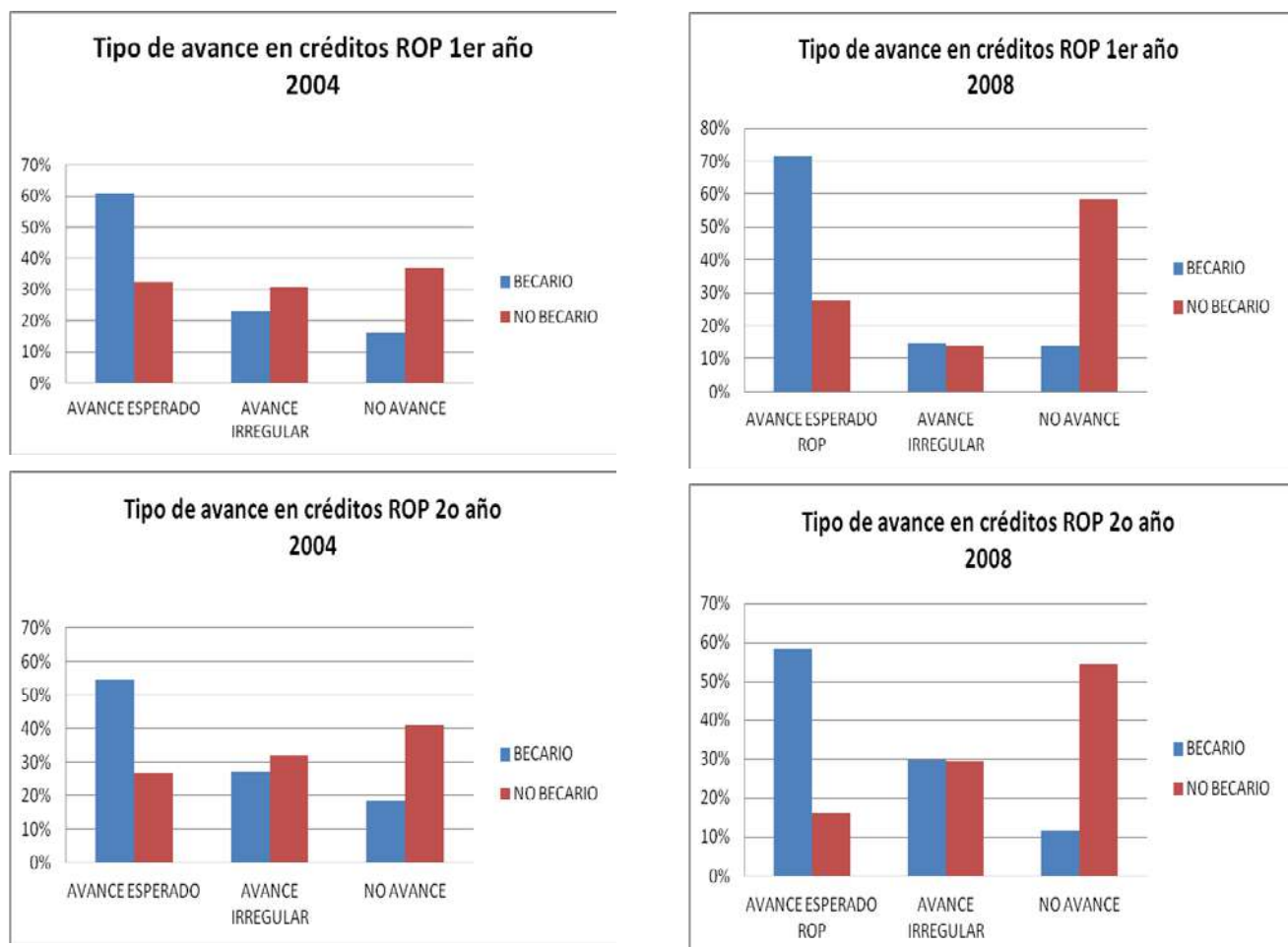


Otra observación relevante en torno a mantenerse activos, es el claro contraste entre becarios y no becarios, el incentivo de la beca incrementa en cerca de un 20% la posibilidad de mantenerse activo. Finalmente, las variaciones entre la generación de 2004 y 2008 es muy poca, salvo que lejos de lo esperado con los nuevos criterios de admisión, la no reinscripción y la inscripción en blanco es mayor para los no becarios de la generación 2008.

Lamentablemente, este escenario empeora cuando incorporamos un dato adicional: **el número de créditos aprobados**. No es suficiente con inscribir créditos (mantenerse activo) en el año, sino aprobarlos.

Mostraremos a continuación el tipo de avance que mantuvieron los estudiantes de la UAM al término del primero y segundo años. Cabe mencionar que para fines comparativos generamos tres categorías: a la primera la llamamos “*avance esperado*” (de acuerdo a las ROP). Esto es, asignamos el punto ideal requerido por las ROP al menos 90% de los créditos correspondientes al primero y segundo años del plan de licenciatura al que están inscrito. La intención es observar cómo avanzaron las trayectorias académicas de nuestros estudiantes jugando con las reglas PRONABES (y no con las institucionales, como en el caso anterior). La segunda categoría la llamamos “*avance irregular*”, esto es, que alcanzaron más del 50% pero menos del 90%. Y finalmente el “*no avance*” que no rebasó el 50% de créditos.

**Cuadro 4. Tipo de avance en créditos por generación**



Como se puede apreciar, el *no avance* es un problema importante desde el término del primer año. Especialmente porque ésta condición acumulada, a la larga, incrementa la probabilidad de abandono. Al menos cuatro de cada diez estudiantes no becados no aprueban ni la mitad de los créditos del programa de licenciatura al que están inscritos sólo en el primer año.

Este panorama se agrava en la generación del 2008, salvo los becarios quienes alcanzaron mejores condiciones desde el primer año.

El saldo parcial hasta este momento es, que pese a la modificación de los mecanismos de ingreso y el impacto positivo en los indicadores académicos de promedio de bachillerato y puntajes en el examen de admisión, se mantuvieron e incluso empeoraron, los trazos de las trayectorias de la generación 2008, lo que nos lleva a preguntarnos, ¿qué sucedió?, ¿cómo es que una generación que llegó con mejores condiciones académicas, mantenga, incluso, intensifique la proporción del *no avance* de las generaciones anteriores?

### 3. Los que no cambió: el Reglamento de Estudios Superiores en la UAM.

Siguiendo la tesis institucionalista, las instituciones difícilmente se diseñan para ser eficientes, ya que sus reglas son producto de aquellos que tienen poder de negociación. Tal parece ser el caso que estamos estudiando. Ciertos procedimientos institucionales se pueden modificar en instancias organizativas - en este caso la Junta de Rectores y Secretarios (JURESE), Junta de Rectores, Secretarios y Directores (JURESEDI) o por el Rector General- no colegiadas, tal como ocurrió con los mecanismos de ingreso. No así, cualquier modificación sobre el RES, que sí debe pasar por un procedimiento colegiado en el que participan otros actores institucionales con poder negociador y de veto. De esta suerte, al interior de las organizaciones se generan serias contradicciones en sus diversos niveles de reglamentación (Romero, J. en Powell y Dimaggio; 1991). De esta manera se explica

que pese al efecto positivo de los criterios de selección en 2008 sobre las características de nuevo ingreso, una vez matriculados, las trayectorias académicas de los estudiantes no se modifican. Aspecto muy claro entre los no becarios cuya acción es regulada por el RES. Mientras que entre los becarios que tienen como referente de acción a las ROP, se incrementan las probabilidades de mantener trayectorias con *avance esperado* y tiende a disminuir en *avance irregular* y el *no avance*. Pero lo más importante es subrayar, que estamos en el mismo ambiente institucional, donde el factor beca y sus ROP prácticamente triplican el *avance esperado* en la generación 2008.

Finalmente, cabe decir que en la UAM, por la forma en como está estructurado el RES, el problema del abandono es difícil medirlo en los primeros años de la licenciatura. Es hasta después del segundo año en que podemos iniciar a registrar la “baja reglamentaria”, ya que los estudiantes difícilmente formalizan su salida. Entonces, podemos concluir que el problema más grave es el rezago que está dado por la combinación del tipo de actividad (activos, inscritos en blanco o no inscritos) y el avance en el número de créditos aprobado en cada trimestre.

Para concluir, mostramos a continuación la síntesis de los indicadores que tenían al ingreso los estudiantes que no avanzaron en créditos aprobados al finalizar el primer año.

Cuadro 5. Resumen características de ingreso del *no avance* por generación

	mujeres		trabaja		solteros	
	2004	2008	2004	2008	2004	2008
Becario	36%	45%	43%	38%	95%	94%
No becario	34%	37%	45%	36%	94%	92%
	2134	2112	2836	1949	5789	5179
	<b>edad de ingreso (promedio)</b>					
	2004	desv.est	2008	desv.est		
Becario	19,9	2,1	21,0	4,2		
No becario	20,7	4,2	21,5	4,7		
	5622		6304			

En este conjunto tenemos que seis de cada diez son hombres. Trabajaban en mayor proporción que los integrantes de su generación, especialmente en la generación 2004. El estado civil no tiene variaciones, ni con la generación de referencia ni entre las generaciones.

La edad promedio en la generación 2008, no sólo se incrementa sino que crece la variabilidad; en resumen, estas características nos hablan de hombres con responsabilidades laborales y que ingresaron a la UAM con edades por encima del promedio. En este documento no nos propusimos profundizar en las características de esta población que juegan como factores negativos sobre el avance académico. Pero hemos constatado la tendencia a mediano plazo de las ROP, a favorecen a estudiantes con perfiles de corte más tradicional: hijos de familia, que no trabajan y que ingresan a la universidad inmediatamente después de la media superior (Miller: 2009). En síntesis, las ROP difícilmente son sostenibles por cierto tipo de estudiantes que representan hoy la gran diversidad de públicos que atienden las IES.

#### 4. Conclusiones

Como parte de los cambios registrados en las políticas orientadas para la educación en los últimos años, se advierte la institucionalidad de un nuevo orden para nuestras IES públicas. Muchos de los programas de política implementados en los últimos años, se han propuesto modelos de intervención gubernamental para modificar formas de organización, gestión e incluso prácticas académicas a cambio de obtención de recursos. El impacto de estos programas ha sido muy diverso, inclusive contradictorio.

En este trabajo nos propusimos poner de manifiesto cómo el cambio en las reglas

institucionales para el ingreso, y que operan en sintonía con los nuevos esquemas de regulación promovidos por las políticas gubernamentales, no se compadecen necesariamente con la regulación que opera en ciertas zonas de la propia organización académica. Entonces, estamos ante un nuevo orden institucional que fortalece el la figura del Rector en la toma de decisiones pero no siempre se traduce en un impacto sobre las prácticas cotidianas de los actores. En términos sociológicos diríamos que encontramos una tensión entre lo que acontece en la corteza institucional y las prácticas de los actores.

Por otra parte, resulta sugestivo el poder que tiene el incentivo económico sobre el rezago y eventualmente el abandono. Lo que no logró la política institucional de ingreso, se alcanza con un programa nacional de becas. Sin embargo, debemos de tener cuidado con el optimismo que puede resultar de esto. Sabemos bien que todo sistema de incentivos termina pervirtiéndose, se “satura”. Todavía está pendiente por atender si la beca realmente modifica prácticas académicas o las simula. Si el programa de becas logra ampliar la base de inclusión social o resulta favoreciendo sólo a un determinado tipo de estudiante.

#### Referencias

Bracho (2007) Evaluación Externa PRONABES. CIDE, México, D.F

CONEVAL: 2008, 2009, 2010, consultadas el 27 de septiembre 2013:

[http://www.pronabes.sep.gob.mx/evaluaciones/evaluaciones/\(1.7.2\)/Ficha\\_EED\\_2008.pdf](http://www.pronabes.sep.gob.mx/evaluaciones/evaluaciones/(1.7.2)/Ficha_EED_2008.pdf)

[http://www.pronabes.sep.gob.mx/evaluaciones/evaluaciones/\(1.7.2\)/Ficha\\_EED\\_2009.pdf](http://www.pronabes.sep.gob.mx/evaluaciones/evaluaciones/(1.7.2)/Ficha_EED_2009.pdf)

[http://www.pronabes.sep.gob.mx/evaluaciones/evaluaciones/\(1.7.2\)/Ficha\\_EED\\_2010.pdf](http://www.pronabes.sep.gob.mx/evaluaciones/evaluaciones/(1.7.2)/Ficha_EED_2010.pdf)

De Garay, A. y Sánchez, L (2011) La modificación a la política de admisión para estudiar la licenciatura en la UAM: su impacto en el perfil de ingreso de los estudiantes en la unidad Azcapotzalco. Un primer acercamiento. Revista mexicana de investigación educativa vol.16 no.50 México jul./sept. 2011. *versión impresa*

ISSN 1405-6666

Miller (2009) La Equidad en la Universidad, ANUIES, México. D.F

Miller (2012) Equidad educativa versus desigualdad social: el caso del programa nacional de becas en la educación superior (PRONABES) en México.

Powell y Dimaggio (1991) El nuevo Institucionalismo en el análisis organizacional. FCE, UAEM, México, D.F.

Romero, J. Estudio introductorio en Powell y Dimaggio (1991) El nuevo Institucionalismo en el análisis organizacional. FCE, UAEM, México, D.F

Tinto, V (1989) La deserción en la educación superior: Síntesis de las bases teóricas de las investigaciones recientes, ANUIES, México, D.F

## **Banco de iniciativas y observatorio, estrategias para promover y analizar contribuciones de intervenciones institucionales para reducir las tasas de abandono e incremento de la tasa de graduación**

Línea temática: Políticas nacionales y gestión institucional para reducir el abandono.

Vallejo Giraldo, Fabio<sup>1</sup>  
[chaflava23@gmail.com](mailto:chaflava23@gmail.com)

Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.

### **Resumen.**

A fin de analizar, monitorear y evaluar el desarrollo de los procesos de intervención en el marco de la permanencia estudiantil en la universidad de Antioquia, se han definidos estrategias de acompañamiento entre las que se tiene el diseño del banco de iniciativas con el firme propósito de identificar claramente la manera en que se desarrollan las acciones o proyectos en las unidades académicas, así como sus contribuciones para disminuir la tasa de abandono e incrementar la tasa de graduación. El acompañamiento pretende a más de orientar el proceso de intervención, develar las evidencias de su contribución y los aprendizajes derivados de la intervención.

En este contexto el programa institucional permanencia con equidad en el componente de Gestión de proyectos y el de gestión de la información, emprendió dos acciones complementarias: el diagnóstico del estado actual de intervención en la universidad, que incluye acciones adelantadas en el último quinquenio, su articulación, sus resultados, sus contribuciones y las relaciones entre éstas y las que se están ejecutando hoy. La segunda acción parte de la estructuración del banco de iniciativas, el diseño de metodologías tanto para la presentación de iniciativas y/o proyectos como para la presentación de informes de avance y término del proyecto, todo desde la óptica del marco lógico. Además se puso a prueba con una convocatoria, al interior de la universidad, en la que se presentaron 16 iniciativas y fueron seleccionadas, según los recursos disponibles, 8 de ellas, las cuales tienen un acompañamiento continuo del programa. Toda la información recolectada (último quinquenio y acciones actuales con la identificación de los aprendizajes) se comparte y analiza en el observatorio de la trayectoria académica de los estudiantes para valorar sus incidencias en las tasas de abandono y graduación. Se pretende en esta presentación compartir la experiencia desde la integración, interacción e intercambio de información entre el banco de iniciativas y el observatorio, todo orientado hacia análisis de tendencias y medición de efectos y contribuciones.

**Descriptor:** Banco de iniciativas, Observatorio, Permanencia Estudiantil, Abandono y Graduación.

<sup>1</sup>Profesor de planta, Facultad de Ciencias Económicas, Universidad de Antioquia, Colombia

## 1 Introducción

En la última década, la participación de la educación terciaria se ha ampliado en Colombia como resultado de las políticas que apoyan la ampliación del acceso a la educación impulsadas por el ministerio de educación y en particular por el compromiso de las instituciones de educación superior. Muchas de las iniciativas son impulsadas a nivel nacional, pero también hay esfuerzos conjuntos ascendentes por parte del Departamento de Antioquia y específicamente por la Universidad de Antioquia. En este sentido la universidad ha contribuido en el desarrollo de las capacidades innovadoras de Antioquia, pero aún quedan vacíos fundamentalmente en lo relativo a investigación de alto nivel, ello la aleja bastante del propósito de convertirse en una institución de excelencia. Por tanto se hace indispensable que la universidad trabaje arduamente en dos aspectos a saber; el primero en investigación tanto de alto nivel como la de nivel medio para atender y solucionar necesidades sociales y empresariales; el segundo en equilibrar la ampliación de cobertura efectiva, entendida ésta como la búsqueda de un acercamiento entre el número de estudiantes que ingresan y el número de estudiantes que se gradúan.

Para efectos de este trabajo se hará hincapié en el segundo aspecto obviamente analizado desde el compromiso social de la universidad, bajo la premisa “las transformaciones sociales y políticas de una sociedad deben construirse desde el ámbito universitario”. Entendemos que para construir transformaciones sociales se debe empezar por la transformación interna, vale decir, la universidad debe leerse y afortunadamente se ha empezado dicho trabajo, en forma detallada, en los últimos tres años. Los estudios e investigaciones que se han adelantado en la universidad en la última década dan cuenta que el abordaje de la problemática de cobertura efectiva es permeado drásticamente por la deserción

estudiantil, fenómeno recurrente por el que atraviesa la educación superior anivel mundial.

Ahora bien, si observamos esta situación desde la óptica del estudiantado se podría afirmar que el acceso y el éxito en la educación terciaria sigue siendo un reto para muchos estudiantes que están en desventaja debido a sus antecedentes socio-económicos y a la deficiencia en su preparación. Este hecho se ve reflejado en la proporción de estudiantes que entran al primer año, pero luego abandonan según el Sistema para la Prevención y Análisis de la Deserción en Instituciones de Educación Superior (Spadies) es del 49%. Por tanto el efecto de primer orden de este fenómeno es tan fuerte (uno de cada dos estudiantes que ingresa abandona) que la Universidad de Antioquia incorporó en el plan de acción institucional el programa de “Permanencia con Equidad” con el propósito de articular las iniciativas y los proyectos realizados por las unidades académicas en la universidad, tendientes a favorecer permanencia, reducir las tasas de abandono e incrementar la eficiencia terminal.

## 2. Estructura del programa “Permanencia con Equidad”

Dadas las características, la complejidad y dinámica de la problemática, expuesta anteriormente, se debe estructurar un programa que continuamente esté analizando el comportamiento y las tendencias del fenómeno del abandono en el tiempo, que evalúe constantemente los efectos y contribuciones de las iniciativas o los proyectos que realizan las unidades académicas y administrativas tendientes a favorecer la permanencia y reducir las tasas de abandono e incrementar las tasas de graduación, para proponer lineamientos de política y líneas de acción a seguir para la universidad.

De otra parte, es necesario tener en cuenta que se aborda un fenómeno (problema) con

una multiplicidad de factores dinamizadores y generadores en el que participan una diversidad de actores relacionados con el mismo y teniendo presente las sugerencias de investigadores como Tinto, Díaz Peralta, entre otros, podemos afirmar que ninguna estrategia específica será suficiente para abordar la permanencia, sino se incorpora en la misma las particularidades del entorno universitario y las características de los diversos actores que intervienen en el proceso formativo, se hace indispensable precisar, de un lado las dimensiones desde donde se define el curso de acción del programa, de otro la estructura de soporte.

### Dimensiones

Se propone un curso de acción integral con tres Dimensiones estructurales o ejes de intervención Fig.1: La primera “Dinámica interna”, recoge las actividades y acciones relacionadas con la adaptación a la vida universitaria, asesoría académica eficaz (tutorías, acompañamiento y atención a estudiantes), proceso de inducción y re inducción a estudiantes (Poniveles y tendencias), interacción docente estudiante en el campus universitario, talleres de simulación, inducción al trabajo, servicios estudiantiles, par tutor, sistematización de experiencias, entre otros.

La segunda, dimensión “Gestión relacional”, incluye fundamentalmente tres entornos relacionales para articulación: el interno (con la comunidad académica), externo (entre instituciones educativas) y con el sector productivo. En el interno se desarrollará un trabajo conjunto y colaborativo entre dependencias académicas para homologación de términos, unificación de criterios de intervención y la definición de estrategias complementarias, de tal manera que se mejore sustancialmente los efectos y resultados esperados de toda intervención o acción desarrollada; en el externo se realizará un trabajo colaborativo con los niveles precedentes para abordar temáticas tales como orientación vocacional, semilleros,

capacitación de docentes y ciudadanía – desarrollo y sociedad), camino a la U, padres en acción, entre otras, con universidades pares a través de compartir aprendizajes y experiencias en lo relativo al abandono y la permanencia estudiantil.

En lo que respecta al sector productivo se pretende establecer un relacionamiento ganadora, en la búsqueda de acercamientos para la gestión de recursos, campos de práctica y evaluación de necesidades, aprovechando espacios como Universidad-Empresa-Estado.

La tercera dimensión, “Análisis de contexto sobre permanencia”, recoge actividades y acciones relacionadas con la recolección y análisis de la información para el análisis de la problemática (análisis de tasas de abandono y graduación, tendencias, factores incidentes, líneas de profundización entre otras), seguimiento y análisis de resultados, medición de efectos e impactos).

**Nota:** Se tendrá como fuentes de información los sistemas institucionales (aplicación de Spadies).

En la Fig. 1 se representan, en forma general las dimensiones y la articulación e integración entre las mismas teniendo como centro la política institucional y la normatividad de referencia. Es de anotar que la estructura del programa se detalla más adelante.

En realidad para el programa se define una estructura explícita, en el marco de las dimensiones expuestas anteriormente, cuyos componentes permiten establecer un sistema de roles que han de desarrollar los funcionarios adscritos al programa para trabajar conjuntamente con las unidades académicas a fin de contribuir al logro de los objetivos y las metas institucionales en lo que a la permanencia estudiantil respecta.



Figura 1 Dimensiones, articulación

La estructura por componentes que se propone Fig. 2, si bien es el soporte para el desarrollo del programa, obviamente enmarcada en las dimensiones establecidas, es conveniente y suficiente en la medida que se tenga una interacción e integración entre los actores participantes, el trabajo colaborativo, la articulación de sus componentes y la incorporación en el que hacer institucional, además una metodología oruta que permita establecer inicialmente un diagnóstico de la situación línea base, definir metas, analizar tendencias y evaluar efectos e impactos. La estructura del programa de permanencia con equidad parte de los principios institucionales complementados con los de la UNESCO, las dimensiones definidas para la intervención e identifica los cuatro componentes interrelacionados donde se distinguen tres operacionales y uno transversal para la comunicación y difusión de los resultados derivados de las intervenciones de las unidades académicas y administrativas de la universidad.

Es de anotar que se ha escogido la estructura abierta dado que el programa pretende articular las iniciativas, acciones y proyectos que se realizan en las unidades académicas para analizar el comportamiento de las tasas de abandono y de sus tendencias e identificar y proponer líneas de profundización así como

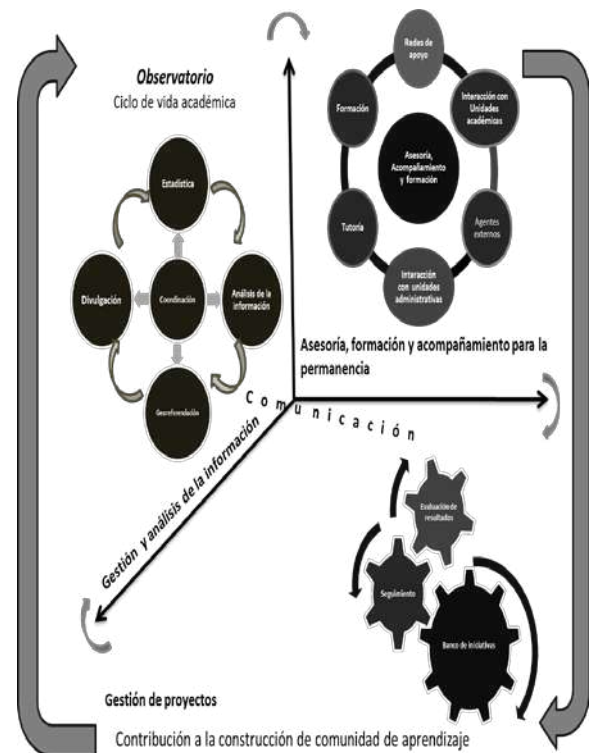


Figura 2 Estructura

intervenciones que propendan por la permanencia regulada. Ello exige estar dispuestos a establecer diálogos continuos tanto internos como externos, observar y analizar la dinámica generada en el sistema educativo al igual que los desarrollos científicos relacionado con el fenómeno del abandono. Por lo anterior, se necesita fortalecer el seguimiento y acompañamiento, a partir de la combinación de diferentes estrategias.

## 2.1 Gestión de proyectos

### Introducción

La gestión de proyectos, para algunos gerencia o administración de proyectos, como disciplina está orientada hacia la planificación, organización, acompañamiento, evaluación y administración de recursos, con el fin de culminar todo el trabajo requerido para desarrollar un proyecto, cumplir con el alcance, dentro de límites de tiempo, y presupuesto asignados: con buen clima interpersonal.



A través de la gestión de proyectos, el programa de permanencia con equidad pretende mejorar la eficiencia y la eficacia de los procesos desarrollados durante la ejecución de un proyecto o iniciativa. El reto prioritario se centra en buscar un acercamiento y trabajo colaborativo con los responsables del desarrollo del proyecto para agilizar los procedimientos requeridos y hacerlos más simples y eficaces, para mejorar los mecanismos de comunicación y aprovechar las posibilidades que ofrece las nuevas tecnologías. Es fundamental por tanto realizar una buena gestión de proyectos e iniciativas para alcanzar los objetivos propuestos en el plazo, presupuesto y calidad deseada. Dicha gestión incluye:

- **Gestión estratégica:** Entendida como el establecimiento de una relación directa entre la problemática a abordar, los objetivos y metas a lograr, la gestión y asignación de los recursos necesarios para alcanzar los objetivos y la planificación física financiera de la intervención.
- **Gestión de la intervención:** Entendida como la definición de acciones, estrategias de ejecución, evaluación parcial de resultados, momentos y técnicas de contrastes, tipos de acompañamiento e identificación y socialización de aprendizajes.
- **Gestión del cambio:** Entendida como el conjunto de reglas y decisiones relativas a: cultura organizativa, aplicando el principio de corresponsabilidad en cuanto a la obtención de resultados (unidad académica- universidad-sistema de educación); Seguimiento, entendido como el acompañamiento para el alcance de objetivos y metas que combina gestión estratégica y gestión de la intervención; Evaluación y medición con un marcado carácter gerencial donde se combina la dirección por objetivos, la gestión por procesos y la calidad.

## Objetivos

En el marco de los principios institucionales y del programa así como de la complejidad de la problemática del abandono estudiantil, se exige una mejora continua con la visión de alcanzar estándares de calidad en la gestión y ejecución de proyectos. Los estándares de calidad se pueden concretar en:

- Mejorar los procesos de planificación y programación de los proyectos e iniciativas.
- Tener un flujo de trabajo claro y controlado.
- Disponer de bases de datos sobre rendimiento, estado de avances, capacidades de equipos de trabajo y líneas base.
- Formular y gestionar proyectos e iniciativas a nivel Institucional, local, regional e internacional.
- Socializar los resultados, efectos e impactos generados por las intervenciones.

En este contexto es importante resaltar que se hace indispensable diseñar una metodología que facilite la identificación y selección de estrategias y tácticas de intervención.

### 2.1.1 Ruta metodológica del componente

Con este componente el programa de Permanencia con Equidad pretende el desarrollo de un sub sistema de gestión de proyectos, observado desde la gestión de proyectos institucional desarrollada por planeación, las vicerrectorías y bienestar universitario, partiendo de las normativa nacional y las normas universalmente aceptadas. La ruta metodológica del componente se puede observar en la figura (8) y contempla: Evaluación de necesidades y tendencias, formulación y evaluación de proyectos, acompañamiento a la ejecución, evaluación de resultados, medición de efectos e impactos. Nótese que la estrategia para el desarrollo del componente es el diseño y

puesta en funcionamiento del Banco de Iniciativas.

**2.1.1.1 El análisis del entorno;** hace referencia a retomar y analizar la información de las tendencias de tasas de abandono planteadas en el observatorio de ciclo de vida (trayectoria) académica de los estudiantes complementadas con los desarrollos teóricos e investigativos para determinar cómo se viene comportando el fenómeno del abandono en la universidad. Con esta información se procede a identificar y sugerir líneas de actuación a seguir, así mismo se incorporan en el análisis las iniciativas y/o proyectos que las unidades académicas consideren importantes.

**2.1.1.2 La evaluación de necesidades:** hace referencia a la identificación, a partir tanto de las condiciones actuales del comportamiento del fenómeno y de las iniciativas que se han desarrollado o se vienen desarrollando en las unidades académicas o administrativas como los resultados y efectos alcanzados, cuales son las necesidades de intervención en la universidad y así sugerir y proponer líneas y /o acciones a realizar en cada período o vigencia.

**2.1.1.3 La formulación de proyectos:** hace referencia al acompañamiento continuo a las unidades académicas y administrativas en la formulación de proyectos sean para ejecutar o gestionar recursos a cualquier nivel (interno o externo).

**2.1.1.4 La gestión de proyectos:** hace referencia a búsqueda continua de recursos a través de analizar las diferentes fuentes de financiación o cofinanciación que se identifiquen a nivel local, regional, nacional e internacional participando en convocatorias o gestionando directamente con las fuentes respectivas.

**Bancos de iniciativas:** El programa de permanencia con equidad define como estrategia e instrumento para la recolección de información, la orientación y acompañamiento a las unidades académicas en el desarrollo de proyectos e iniciativas la figura del Banco de iniciativas, cuya estructura se construye según los lineamientos del Departamento de Planeación Nacional y el Banco de programas y proyectos de inversión Nacional Bpin. Entre las acciones que se adelantarán en el banco se tienen; la inscripción de las iniciativas o proyectos que ejecutan las unidades académicas y/o administrativas, fuente de información para los análisis; La evaluación de resultados para observar y analizar los avances y efectos de primer orden generado u obtenidos en la intervención (medición del alcance); EL acompañamiento para fortalecer y orientar las intervenciones que se adelantan en la universidad y para coadyuvar en su desarrollo.

El diseño de la estructura del Banco de iniciativas se puede observar en el anexo. El programa de permanencia con equidad considera como elemento central del Banco de iniciativas el acompañamiento por ello se describe en esta acápite.

## 2.2 Observatorio

La permanencia con equidad se constituye en uno de los pilares para reducir las tasas de abandono, la incorporación masiva y sostenida en el que hacer institucional de la gestión de la información se convierte en otro pilar que facilita y dinamiza el intercambio comunicacional, donde no sólo pone en juego la optimización del uso de los recursos

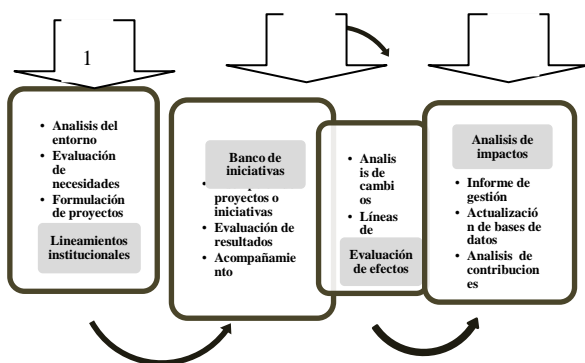


Figura 3 Ruta Metodológica

escasos asignados a la universidad, sino también la integración y contribución al mejoramiento de las condiciones de vida de los estudiantes, dado que incrementa las tasas de graduación. Paralelo a lo anterior la densidad informática y de conectividad, son cada vez más necesarios y significativos para el análisis de las tendencias de las tasas de abandono, sobre todo porque las tecnologías de la información y de la comunicación son y serán cada vez más gravitantes para promover visibilidad cultural, vale decir, para que las distintas expresiones culturales puedan tener presencia en el diálogo permanente. En este sentido y dada la complejidad de la problemática del abandono, disponer de bases de datos confiables con canales de comunicación expeditos que distribuyan información oportuna, incrementa las posibilidades de que se afiance la gestión de la información.

En parte, el problema del acceso a la información se reduce en la medida que expande la conectividad desde el programa hacia la comunidad universitaria. Por otra parte, la participación efectiva de los actores, docentes, estudiantes, administrativos y profesionales de apoyo, requieren fundamentalmente de la calidad de los datos y de una excelente comunicación y conectividad, vale decir, una difusión permanente en la universidad. Además las dinámicas y los acelerados cambios que impone la sociedad de la información para el análisis de problemáticas sociales como el abandono, obligan a tener cambios fuertes y ágiles en la transmisión de la información y de los conocimientos. Más que contenidos, lo que se requiere generar es una disposición al cambio en las formas de aprender, comunicarse y originar información.

Las formas de relación entre estudiantes, docentes y administrativo es relevante en la formación de hábitos y pautas comunicativas que faciliten desenvolverse en toda sociedad multicultural, de creciente circulación de la información. Esto le plantea un reto al programa de permanencia con

equidad por cuanto el análisis del fenómeno del abandono, la socialización de los aprendizajes derivados de las intervenciones realizadas en pro de la permanencia y la identificación de líneas de profundización, exige disponer de información de calidad en tiempo real.

El término observatorio hace alusión a la denominación bajo la cual el programa de permanencia representado por docentes y administrativo pretende observar el proceso del ciclo de vida académica a través del análisis continuo de indicadores cualitativos, sus tendencias y las expectativas. Además examinará a través de contrastes cómo se comportan los indicadores a nivel institucional, por programa y con pares. Por tanto, es responsable directo de reducir el comportamiento de las tasas de abandono, por ejemplo, evalúa desde fuera para sugerir desde sus actores, líneas de profundización e intervención, vale decir, hace las veces de un ente asesor.

El observatorio del ciclo de vida académico es un espacio multidimensional constituido por redes temáticas de trabajo colaborativo que, de forma periódica y sistemática, recogen todas aquellas informaciones sobre procesos del ciclo de vida académico internos y externos relevantes para la universidad, tanto cualitativas como cuantitativas, para su procesamiento, análisis y difusión.

El observatorio estará destinado al manejo de estadísticas, recopilación de información de las iniciativas, estudios y proyectos de investigaciones que desarrollan las unidades académicas en pro de la permanencia. Además a través del centro de estudios del ciclo de vida académica realizará estudios e investigaciones para identificar y sugerir líneas de investigación y/o profundización en temas relativos a la permanencia y abandono.

La comunidad académica podrá conocer a través del departamento de comunicaciones, el comportamiento de la permanencia y el

fenómeno de abandono a través de los resultados de las intervenciones expresados en los indicadores del ciclo de vida académica ya partir de las innovaciones que se han desarrollado se están realizando actualmente.

### Objetivo General

“Ser un espacio de referencia para la toma de decisiones institucionales con una estructura de información, un mecanismo de alerta y vigilancia sobre la vida académica, el diseño de lineamientos y estrategias para el seguimiento y evaluación de las acciones desarrolladas en las dependencias académicas y administrativas para favorecer la permanencia e inclusión”

### Objetivos específicos

- Procesamiento y análisis estadístico de variables indicadores relacionadas con el ciclo de vida académico (formación-abandono- graduación –entre otras) para definir e implementar estrategias de intervención.
- Recolección y consulta de información sobre el ciclo de vida académica de los estudiantes.
- Minería de datos en MARESy demás sistemas institucionales.
- Preparación de informes asociados al fenómeno del abandono, la graduación y el rezago por programa académico institucional.
- Asistencia técnica y acompañamiento a las unidades académicas en el manejo de datos (SPADIES) y en análisis estadísticos.
- Construcción y actualización de bases de datos y generación de información del ciclo de vida académica.
- Promover la formación de redes de colaboración en las diversas líneas temáticas establecidas.

## 2.2.1 Ruta metodológica del componente

Con este componente el programa de permanencia con equidad pretende analizar continuamente el comportamiento de los indicadores asociados al ciclo de vida académico a partir de la información generada por los sistemas institucionales complementándola con información cualitativa para calcular los indicadores, analizar sus tendencias y brechas comparándolos con datos de programas e instituciones pares, teniendo como referente la normativa institucional. La ruta metodológica del componente se puede observar en la figura (a). Ésta tiene cuatro elementos esenciales: Procesamiento de información estadística, análisis de la información, georeferenciación, comunicación, análisis de resultados y efectos. Nótese que la estrategia para el desarrollo del componente es articulación con el componente de gestión de proyectos y puesta en funcionamiento del Banco de Iniciativas.

### 2.2.1.1 El procesamiento de la información

Hace referencia a capturar la información arrojada por los sistemas institucionales (Mares- Moisés, entre otros) para calcular los indicadores asociados al ciclo de vida académica y las brechas según las metas definidas (condición deseada). Además se analizan las tendencias de las tasas e índices de abandono así como los indicadores calculados y la construcción de cuadros y gráficos. Con la información procesada se construyen bases de datos que serán remitidas a las secciones de análisis y comunicación para ser divulgadas en los medios de información de la universidad.

### 2.2.1.2 El análisis de la información

Hace referencia a la realización de estudios y análisis del comportamiento de los indicadores, los cambios obtenidos, la identificación de las causas y el cálculo de las

contribuciones de las acciones, iniciativas y/o

factores que afectan la permanencia estudiantil en la universidad.

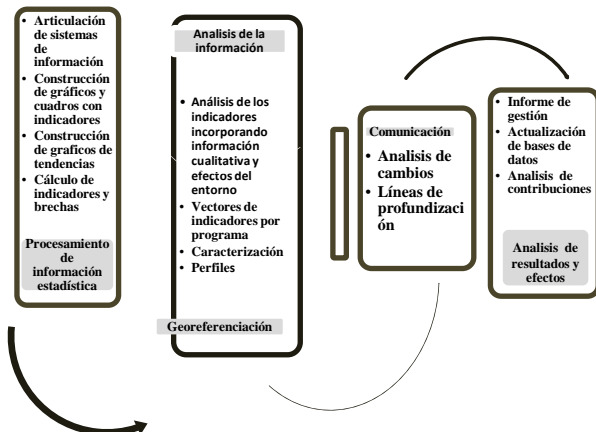


Figura 4 Ruta metodológica

proyectos ejecutados o en ejecución para la permanencia estudiantil, el rezago y la graduación. Ello exige la realización de estudios e investigaciones para cuantificar los efectos de primero y segundo orden, la identificación de factores críticos y la propuesta de líneas de profundización. Igualmente a partir de los hallazgos y cuantificadas sus incidencias se procede a proponer tipos o líneas de intervención (plan de operación).

### 2.3 Georeferenciación

Hace referencia a la construcción de un mapa físico espacial de la institución en el cual se incluye y se mantiene actualizada la información institucional sobre la permanencia estudiantil, la cual contiene: programas ofrecidos en cada sitio, las características de su población, el vector de indicadores, las brechas y sus tendencias.

### 2.4 Comunicación

Hace referencia a divulgación en los medios de la universidad y externos la información generada tanto en el observatorio del ciclo de vida académica como los resultados y hallazgos de los estudios adelantados, así como de las investigaciones a fin de mantener la comunidad académica informada sobre el comportamiento de los

### Productos esperados

- Listado de indicadores relativos al ciclo de vida académico por programa académico, área de conocimiento e institucional.
- Listado en tiempo real de estudiantes: que abandonan, cancelan semestre, repitentes por curso y programa académico, rezagados, entre otros.
- Listado de estudiantes asistidos mediante acompañamiento tutorial.
- Reportes gráficos de indicadores del ciclo de vida académico por periodo y programa académico.
- Cálculo de índices compuestos del ciclo de vida académico.
- Sistematización de tasas e índices de abandono agrupados por factores asociados a la deserción, graduación, rezago y población en riesgo.
- Informes de seguimiento y evaluación a los factores asociados al abandono según acciones, iniciativas y/o proyectos realizados y en ejecución tendientes a favorecer la permanencia e incrementar la graduación por semestre.
- Sistematización de promedios de duración de carreras.

### Funciones

- Actuar como instancia permanente de recopilación y análisis de información sobre el ciclo de vida académica.
- Formular recomendaciones y propuestas tendientes a mejorar los indicadores y sistemas de gestión académica, administrativa y financiera.
- Participar y mantener relaciones con instituciones nacionales e internacionales similares.

- Evaluar el impacto institucional de las intervenciones y su incidencia en la comunidad universitaria.
- Constituir un foro de intercambio y comunicación entre unidades académicas y en redes.
- Realizar estudios comparativos, informes técnicos y comunicados sobre el ciclo de vida académica en la Universidad de Antioquia.
- Realizar el seguimiento informativo de las políticas que afectan a la educación superior.
- Conformar redes de colaboración que agrupen a expertos por líneas temáticas, es uno de los principales apoyos para el desarrollo de las actividades y el fortalecimiento del trabajo colaborativo en el observatorio del ciclo de vida académico.

- La existencia de una estructura de base para analizar continuamente el comportamiento de los indicadores consolidados del ciclo de vida académica en la Universidad de Antioquia que en general garantiza el derecho de participación de la comunidad académica.
- Existen experiencias puntuales, en cuanto a mecanismos de participación, que han resultado positivos y que pueden constituirse en modelos reproducibles con las adaptaciones a las particularidades de cada unidad académica.

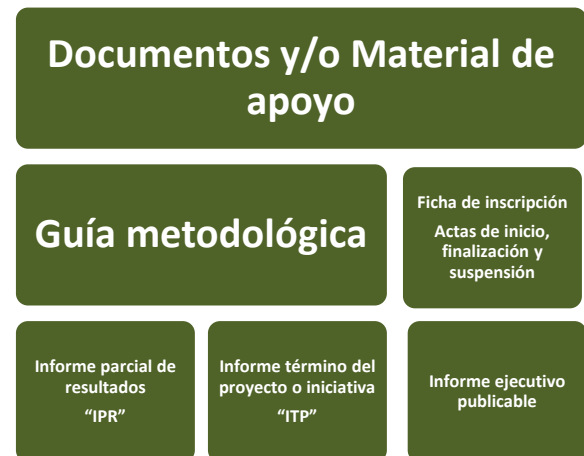
Anexo

**Vicerrectoría de Docencia  
 Banco de Iniciativas**

“BIPE”

**Conclusiones**

- La necesidad de convocar la participación efectiva de las unidades académicas en relación al cálculo, manejo e interpretación de los indicadores del ciclo de vida académico, condición indispensable para dar legitimidad y sustentabilidad a la toma de decisiones institucionales.
- La importancia de las alianzas tanto entre universidades pares como entre unidades académicas para compartir experiencias en el tratamiento de la permanencia estudiantil.
- La incorporación de tecnologías de información a la gestión de proyectos y de la información.
- La caracterización de la población estudiantil y la identificación de grupos vulnerables y de los grupos desprotegidos.
- La importancia de abrir espacios que permitan visualizar y otorgar participación activa a todos los actores del ciclo de vida académico en la universidad.



**Dinámicas e Interfases de las convocatorias  
 Unidades académicas**



## Referencias

Díaz Peralta C., (2008). Modelo Conceptual para la deserción estudiantil universitaria chilena. Universidad Católica de la Santísima Concepción. Chile. [Online]. vol.34

Tinto Vincent (1989) Una reconsideración de las teorías de la deserción estudiantil. En trayectoria escolar en la educación superior. ANUIES-SEP. México

## ProUni: Análise de dissertações do banco de dados da CAPES (2006 – 2007)

Línea Temática: Prácticas para la reducción del abandono: acceso, integración y planificación

FONSECA, Carla Camargo

BONOTTO, Gabriele

FELICETTI, Vera Lucia

Mestrado em Educação/UNILASALLE – BRASIL

carlaribeirocamargo@yahoo.com.br

### Resumo

O Programa Universidade para Todos (ProUni) corresponde a um programa brasileiro de ações afirmativas que concede bolsas de estudo integrais e parciais (50%) em instituições privadas de Ensino Superior para egressos do ensino médio da rede pública ou particular, mas com bolsa integral, a estudantes com deficiência e professores da rede pública de ensino do quadro permanente em cursos de licenciatura. Este artigo, de cunho bibliográfico e exploratório, apresenta a análise realizada nas dissertações constantes no Banco de Teses da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) a partir do descritor ProUni, referentes aos anos de 2006 e 2007. Após a localização das dissertações, as mesmas foram buscadas na íntegra nas suas bibliotecas depositárias ou no site do domínio público. Do total de treze dissertações, nove foram encontradas e lidas de forma integral e quatro não foram disponibilizadas na íntegra, sendo considerados apenas os resumos. A análise realizada evidencia os pontos comuns e relevantes encontrados nas dissertações. Emergem da análise três categorias a saber: ProUni: lentes do acesso e da inclusão ao Ensino Superior; ProUni: uma segunda intenção?; Educação Básica e ProUni. Na primeira categoria é possível perceber que o Programa Universidade para Todos é uma política pública que possibilita o acesso ao Ensino Superior para estudantes oriundos de grupos minoritários. Na segunda categoria discute-se qual seria o objetivo real desta política, e na última categoria discute-se a dificuldade dos graduandos em apropriarem-se do saber universitário em função do fraco ensino desenvolvido na Educação Básica pública.

**Palavras-chave:** ProUni. Acesso ao Ensino Superior. Democratização do Ensino.

### 1. INTRODUÇÃO

O Projeto de Lei Nº. 8.035, de 2010 – Plano Nacional de Educação (PNE), decênio 2011-2020, objetiva em sua Meta 12 “elevar, de forma qualificada, a taxa bruta de matrícula na Educação Superior para cinquenta por cento e a taxa líquida para trinta e três por cento da população de dezoito a vinte e quatro anos.” (Brasil, 2012, p. 29). Esta Meta está associada ao desenvolvimento socioeconômico de nosso país, pois o mesmo está diretamente ligado ao desenvolvimento educacional da população.

Para tanto, há necessidade de profissionais qualificados de modo a melhor atuarem no todo da sociedade. Nessa direção, uma formação em nível superior representa melhor preparação para o mercado de trabalho, logo

pode possibilitar uma melhor posição nele e, no contínuo, uma melhoria na qualidade de vida (Felicetti, 2011).

Ampliar as vagas e proporcionar maior acesso ao Ensino Superior vem sendo um desafio no cenário brasileiro. Embora nos últimos tempos isso venha ocorrendo, bem como um aumento significativo de Instituições de Ensino Superior (IES) e de matrículas nesse nível de ensino, ainda se percebe uma quantidade maior de candidatos do que de vagas oferecidas. Isto ocorre com maior intensidade nas instituições públicas de Ensino Superior. De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP, 2011), em 2011 houve 10,6 candidatos por vaga no setor público frente a 1,47 nas privadas. No entanto, a quantidade de ingressos (presenciais) nos



últimos cinco anos é menor que o número de vagas ofertadas. A tabela 1 mostra esses

dados.

**Tabela 1** – Número (em milhares) de vagas oferecidas, candidatos inscritos e ingressos por vestibular e outros processos seletivos, nos cursos de graduação presenciais por Categoria Administrativa das IES – Brasil – 2007-2011

ANO	VAGAS OFERECIDAS (mil)			CANDIDATOS INSCRITOS			INGRESSOS (mil)		
	Público	Privado	Total	Público	Privado	Total	Público	Privado	Total
2007	329	2.495	<b>2.824</b>	2.290	2.901	<b>5.192</b>	336	1.473	<b>1.809</b>
2008	344	2.641	<b>2.985</b>	2.454	3.081	<b>5.535</b>	353	1.521	<b>1.874</b>
2009	394	2.771	<b>3.165</b>	2.589	3.634	<b>6.223</b>	354	1.157	<b>1.511</b>
2010	445	2.675	<b>3.120</b>	3.365	3.334	<b>6.699</b>	409	1.182	<b>1.590</b>
2011	485	2.744	<b>3.229</b>	5.138	4.028	<b>9.167</b>	427	1.260	<b>1.687</b>

Fonte: SINOPSES Estatísticas da Educação Superior (INEP, 2007-2011)

Dos dados apresentados na Tabela 1, surgem alguns questionamentos, entre eles, o porquê do não preenchimento de todas as vagas oferecidas, quer seja nas instituições públicas ou nas privadas. Segundo Felicetti (2011), sobrar vagas nas instituições privadas é compreensível, já que há a necessidade de recursos financeiros para custear as mensalidades, mas no ensino público o natural seria que todas as vagas fossem ocupadas.

O não preenchimento das vagas aponta a ociosidade na Educação Superior brasileira. Para diminuir essa ociosidade, programas de governo entram em ação a fim de proporcionar o preenchimento dessas vagas, bem como aumentar as oferecidas. Entre os programas alguns se destacam:

Universidade Aberta do Brasil (UAB) que objetiva oferecer uma formação acadêmica para professores que já trabalham na Educação Básica e não são graduados (Brasil, 2008); A criação de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFCE) que correspondem a instituições de Ensino Superior, Básico e Profissional, multicampi e pluricurriculares (Brasil, 2008); O Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) que proporciona o financiamento de cursos de graduação em instituições privadas por alunos sem condições de custear as mensalidades (Brasil, 2001; 2012 ); O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das

Universidades Federais (REUNI) (Brasil, 2007); O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) que corresponde a um processo unificado de seleção (Brasil, 2009); O Sistema de Seleção Unificado (SISU) que possibilita aos estudantes concorrerem a vagas em IES públicas a partir do resultado do ENEM (Brasil, 2010 ); O Programa Universidade para Todos (ProUni) que é destinado à concessão de bolsas de estudo integrais ou parciais a estudantes de cursos de graduação em instituições privadas de Ensino Superior, com ou sem fins lucrativos (Brasil, 2005).

As instituições de Ensino Superior que aderem ao ProUni têm durante a vigência do termo de adesão, isenção de impostos e contribuições. A saber: 1) Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas; 2) Contribuição Social sobre o Lucro Líquido<sup>1</sup>; 3) Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social<sup>2</sup> e 4) Contribuição para o Programa de Integração Social<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> Instituída pela Lei nº 7.689, de 15 de dezembro de 1988, disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L7689.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7689.htm)>

<sup>2</sup> Instituída pela Lei Complementar nº 70, de 30 de dezembro de 1991, disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/LCP/Lcp70.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LCP/Lcp70.htm)>

<sup>3</sup> Instituída pela Lei Complementar nº 7, de 7 de setembro de 1970, disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/LCP/Lcp07.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LCP/Lcp07.htm)>

O não cumprimento das obrigações assumidas no termo de adesão, pela IES refletirá em penalidades aplicadas pelo Ministério da Educação, tais como a desvinculação do ProUni e, portanto, a suspensão da isenção dos impostos e contribuições.

O ProUni foi criado em 10 de setembro de 2004 como Medida Provisória que foi convertida na Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, sob a gestão do Ministério da Educação (Brasil, 2005). Os candidatos a bolsa ProUni são selecionados através de um sistema informatizado e impessoal, que oferece transparência e segurança ao processo. A seleção depende da nota obtida no ENEM o que conjuga mérito dos estudantes que obtiverem melhores desempenhos.

As bolsas de estudo ProUni são concedidas para brasileiros que ainda não têm curso superior, e correspondem às anuidades ou semestralidades escolares. Têm direito a bolsas integrais, brasileiros com renda familiar per capita mensal de até 1 (um) salário-mínimo e 1/2 (meio). Já as bolsas parciais (50%) são destinadas a brasileiros cuja renda familiar mensal per capita não exceda o valor de até 3 (três) salários-mínimos.

Tem direito a bolsas de estudo, no rigor da Lei, o aluno que cursou integralmente o Ensino Médio em escola pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral; que for portador de deficiência, nos termos da lei; que for professor da rede pública de ensino, especificamente dada aos cursos de pedagogia, normal superior e licenciatura, destinados para a formação do magistério da Educação Básica, independente da renda referida acima.

Os alunos com bolsa integral do Programa Universidade para Todos têm direito a Bolsa Permanência quando matriculados em cursos presenciais com 6 (seis) semestres de duração no mínimo e com carga horária média igual ou maior a 6 (seis) horas diárias de aula, conforme os dados cadastrados pelas IES junto ao MEC. O benefício da Bolsa

Permanência tem valor máximo correspondente ao praticado na política federal de bolsas de iniciação científica, e são destinadas ao custeio das despesas educacionais de alunos com bolsa integral do Programa Universidade para Todos.

O ProUni ofereceu de 2005 até o primeiro semestre de 2013 o total de 1.830.267 bolsas das quais 1.036.005 são integrais e as parciais correspondem a 794.262. Dessa forma, faz-se relevante um estudo acerca do ProUni, ou seja, perceber como essa temática vem sendo estudada no meio acadêmico, identificando os pontos positivos e/ou negativos proporcionados pelo ProUni.

Para tanto, apresenta-se na sequência deste artigo a metodologia usada na elaboração do mesmo, a análise e discussão do material estudado, as considerações finais e as referências que nortearam este trabalho.

## 2. METODOLOGIA

Este artigo, de cunho bibliográfico e objetivo exploratório, apresenta a análise realizada nas dissertações constantes no Banco de Teses da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) a partir do descritor ProUni, referentes aos anos de 2006 e 2007.

Após a identificação de treze dissertações constantes no banco da CAPES, as mesmas foram buscadas na íntegra nas suas bibliotecas depositárias ou no site do domínio público. Do total de treze dissertações, nove foram encontradas e lidas de forma integral e quatro não foram encontradas na íntegra, sendo analisados assim apenas os resumos presentes no banco de teses da CAPES.

As dissertações analisadas foram defendidas em diferentes programas de pós-graduação, a saber: oito dissertações na pós-graduação em educação, uma dissertação no direito, uma na economia, uma na administração, uma na teologia e uma dissertação na engenharia de produção.

As metodologias utilizadas em sete dissertações foram qualitativas, predominando a revisão bibliográfica, em duas a metodologia foi mista. Nas quatro dissertações, que foram disponibilizados apenas os resumos, não se informou a metodologia. Nenhuma das dissertações abordou acerca de evadidos ou egressos.

A análise das dissertações, realizada neste trabalho, teve por base a análise textual discursiva, de acordo com Moraes e Galiuzzi (2007). Após a leitura cuidadosa das dissertações, a análise inicial se deu através da unitarização do material, na qual se evidenciou os pontos comuns e relevantes encontrados nas dissertações. Após, foram agrupados os pontos comuns em categorias iniciais e intermediárias, das quais originaram três categorias finais. A saber: 1) ProUni: lentes do acesso e da inclusão ao Ensino Superior; 2) ProUni: uma segunda intenção? e 3) Educação Básica e ProUni. A análise de tais categorias será apresentada na sequência.

### **3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**

Das treze dissertações analisadas, três nomearam o ProUni como uma política de boa intenção, porém, ainda sem eficácia; outras três destacaram o despreparo dos alunos para a universidade em função da Educação Básica que tiveram; oito discutiram diferentes aspectos como representação dos alunos sobre a universidade, modelo de gestão para seleção do ProUni e identidade negra nos estudantes; e seis apontaram o ProUni como uma operação de salvamento ao setor privado ou como uma máscara para disfarçar os interesses internacionais operantes. Tais análises são mais bem apresentadas nas categorias abaixo.

#### **3.1. ProUni: lentes do acesso e da inclusão ao Ensino Superior**

O olhar destacado nesta categoria foi a condição que ocupa o ProUni como política pública inclusiva e geradora de acesso ao Ensino Superior.

Segundo Silva (2006), em sua dissertação, por meio da visão de gestores e educadores, aponta algumas tendências deste tipo de política pública direcionada aos alunos de baixa renda. O autor conclui, a partir de seus estudos, que o ProUni não resolverá os desafios da inclusão ao Ensino Superior, mas sim ressalta a necessidade de melhorar a qualidade da educação do Ensino Superior. Em contraponto, evidencia que se mantenha e que se desenvolva este tipo de política, afinal, desfazer-se dela, seria retroceder ao passado. Isto vai ao encontro do que nos apresenta Brito Filho acerca de ações afirmativas: “Não há dúvidas de que as ações afirmativas, de forma coerente com o seu objetivo, que é o de promover a igualdade, só se justificam até que esta seja alcançada.” (2012, p.67). Portanto, no contexto atual, o ProUni ainda é necessário e importante para o acesso ao Ensino Superior de pessoas oriundas de grupos minoritários (alunos egressos do ensino público, afrodescendentes, indígenas, portadores de deficiência física e outros).

Já os estudos de Lima (2007) em sua dissertação intitulada Identidade étnico-racial no contexto das políticas de ação afirmativa, que envolveu quatro acadêmicos bolsistas do ProUni, aponta que esta política não é somente uma oportunidade de ingresso ao Ensino Superior, é mais do que isto, é uma forma dos estudantes realizarem os seus projetos de vida. Na mesma direção, seguem as ideias da pesquisadora Silva (2007), acrescentando que essa forma de acesso à universidade é visualizada pelos estudantes como um caminho para a aprendizagem e para o crescimento pessoal.

Se por um lado algumas dissertações trazem o ProUni como uma possibilidade de acesso ao Ensino Superior para pessoas oriundas de grupos minoritários, por outro, encontrou-se dissertações que apontam esse Programa como uma operação de salvamento ao setor privado ou como uma máscara para disfarçar os interesses

internacionais operantes. Tal abordagem é a seguir apresentada.

### 3.2. ProUni: uma segunda intenção?

Esta categoria abrange os recursos públicos destinados ao ProUni. Para Almeida (2006), a expansão do setor privado na Educação Superior brasileira, o aumento do desemprego e o achatamento salarial pode ter provocado inadimplência e ociosidade nas instituições de Ensino Superior privadas. A grande propaganda de ascensão social através da educação, também fundamentou a proposta de estatização de vagas nas instituições privadas em troca da renúncia fiscal.

Afirmam também Almeida (2006) e Benetez (2007) que ocorre redução do financiamento público em detrimento do privado como uma alternativa rentável e geradora de lucros, além de haver subordinação a organismos internacionais e desigualdades regionais a partir do sistema de cotas.

Contudo, os autores não levaram em consideração que não há efetiva transferência de verba para as IES particulares, e sim a redução de impostos para as instituições que participam do programa.

Isso pode ser confirmado, de acordo com os dados apresentados no Portal do Ministério da Educação e Cultura – MEC, onde consta que as IES particulares são isentas dos seguintes impostos quando aderem ao ProUni: Contribuição Social sobre o Lucro Líquido (CSLL), Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas (IRPJ), Contribuição para o Programa de Integração Social (PIS) e Contribuição Social para o Financiamento da Seguridade Social (Cofins). Não havendo repasses financeiros para as instituições, mas sim movimentando a economia através de novas matrículas e ganhos a partir dessas isenções. (Brasil, 2013)

Os textos de Almeida (2006), Albuquerque (2007) e Mello (2007) apontam que a expansão do Ensino Superior foi intensa no Brasil e ocorreu de forma desproporcional entre o ensino público e o privado, gerando ociosidade das vagas oferecidas pelas

universidades. Contudo, a expansão do Ensino Superior iniciou muito antes do ProUni que veio sim para possibilitar o acesso, em extensão à ocupação das vagas ociosas na IES privadas. Segundo Neves (2012), na década de 1990 houve uma soma da estabilização da economia, do crescimento do nível de escolarização do país e do aumento das matrículas no Ensino Médio o que propiciou a expansão no Ensino Superior.

Mattos (2007) criou em sua dissertação uma nova forma para o processo de seleção das bolsas do ProUni. Neste novo modelo, os candidatos poderiam escolher uma opção para bolsa integral e outras três parciais para cada curso escolhido. O objetivo seria que todas as vagas disponíveis para o ProUni fossem preenchidas. O instrumento foi criado a partir do método QFD (Quality Function Deployment).

Outro ponto relevante dentro desta categoria é a referência ao sistema de cotas. Silva (2007) e Lima (2007) problematizaram as questões raciais relacionadas ao ProUni e ao sistemas de cotas. Segundo eles, o sistema não atinge todas as regiões da mesma maneira. Por isso, concluem que o ProUni e o sistema de cotas não são a solução para as desigualdades regionais, mas que precisam ser combinadas com outras políticas que mantenham o aluno nas cidades pequenas, propiciando que este possa contribuir com o crescimento da sua região.

Pensar na criação de outras políticas que possam auxiliar o ProUni leva-nos ao encontro do que diz Mello (2007), quando em sua dissertação ressalta que é necessário uma nova política na Educação Básica, assunto que trataremos a seguir.

### 3.3. Educação Básica e ProUni

A terceira categoria analisada refere-se à Educação Básica e seu reflexos no ProUni. Segundo Mello (2007), para que realmente haja a democratização do acesso ao Ensino Superior, são necessárias mudanças na Educação Básica, através de uma escola que não apenas prepare para o mundo do trabalho, mas que vise o bem estar social. O que

corroborar com Silva (2006) que enfatiza a necessidade de qualidade da educação e uma visão multidisciplinar, os quais são, para o autor, elementos essenciais para que ocorra a inclusão social.

Nessa direção, estudos de Brito Filho apontam como variável principal do programa de cotas, por exemplo, que os indivíduos cursaram todo o Ensino Médio em escola pública, o que segundo o autor, “[...] justificaria mais uma melhoria nos níveis fundamental e médio do ensino, e menos um programa de ação afirmativa para o ingresso no ensino superior, pois o que se pretende é corrigir uma situação de desigualdade.” (2012, p.113).

Lambertucci (2007) apresenta a importância dos professores como mediadores dos estudantes, salientando que a posição que os alunos ocupam na escola, enquanto sujeitos que apenas reproduzem conhecimentos também é fator determinante da dificuldade que os educandos apresentam em lidar com o saber na universidade.

Também foi citada a análise da proposta de reforma universitária desenvolvida no Ensino Superior brasileiro (Bastos, 2007). Porém, maiores informações da dissertação não foram obtidas, pois apenas o resumo foi analisado.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a análise realizada nas dissertações relativas aos anos de 2006 e 2007 sobre o ProUni, foi possível perceber que este é tido como política pública que possibilita, para estudantes provenientes de grupos minoritários, o acesso ao Ensino Superior. O ProUni é um programa que não atingiu todos os seus objetivos, pois ainda existem vagas ociosas nas universidades. Porém, o Programa já beneficia muitos que, de outra forma, não teriam acesso a este nível de ensino.

Também se destacaram estudos que mostram que, mais do que promover o acesso ao Ensino Superior, este programa contribui para que jovens de todo o Brasil alcancem suas metas de vida, ampliem seus conhecimentos e atinjam crescimento pessoal, o que,

provavelmente, através do processo seletivo tradicional, não seria possível.

Em contraponto às ideias apresentadas acima se encontram dissertações que visualizam o ProUni como uma forma de mascarar interesses, colocando que o objetivo real desta política seria desobrigar o estado no financiamento das universidades públicas e criar mecanismos que permitam a transferência de recursos públicos para as instituições de Ensino Superior privadas.

Porém, conforme já discutimos anteriormente, segundo dados do MEC, não existe efetiva transferência de verbas para as universidades privadas, o que nos faz desconsiderar esta abordagem colocada nesta segunda categoria.

Por fim, discute-se a ideia do despreparo dos estudantes que chegam à universidade e a dificuldade dos mesmos em apropriarem-se do saber universitário em função da aprendizagem deficitária que tiveram na Educação Básica. Abre-se aqui, portanto, um novo leque de questões que leva-nos à necessidade de novos estudos sobre o lugar que os estudantes ocupam na Educação Básica enquanto meros reprodutores do conhecimento e as dificuldades destes em lidar com os saberes na universidade.

#### REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Comissão Especial Destinada a Proferir Parecer ao Projeto de Lei N.º 8.035, de 2010 – Plano Nacional de Educação. SUBSTITUTIVO AO PROJETO DE LEI. 26 de junho de 2012.* Disponível em: [http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1012111&filename=Parecer-PL803510-26-06-2012](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1012111&filename=Parecer-PL803510-26-06-2012). Acesso em 15 de jun. 2013.
- BRASIL. *Decreto N.º 7.790, de 15 de agosto de 2012 – Dispõe sobre financiamento do Fundo de Financiamento Estudantil – Fies.* Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=13375&Itemid=925](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13375&Itemid=925). Acesso em 15 de ago de 2013.
- BRASIL. National Report of Brazil 2008. The Development of Education. *Inclusive Education: The way of the future.* 48<sup>th</sup> Session of the International Conference

on Education Geneva – Switzerland, November 25<sup>th</sup>  
to 28<sup>th</sup> 2008.

BRASIL. *LEI Nº 10.260, DE 12 DE JULHO DE 2001.*

Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências.

Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/LEIS\\_2001/L10260.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10260.htm). Acesso em 14 ago de 2013.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o

Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Presidência da República. Brasília, DF: *Diário Oficial da União* de 25.04.2007.

BRASIL. Novo ENEM. ACS – Assessoria de Comunicação

Social. *Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior*, 2009. Disponível em:

<<http://www.enem.inep.gov.br/enem.php>> Acesso em 10 de ago. de 2009.

FELICETTI, Vera L. *Comprometimento do estudante: um elo*

*entre aprendizagem e inclusão social na qualidade da Educação Superior*. 2011. 298 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul. 2011.

INEP. *Sinopses Estatísticas da Educação Superior –*

*Graduação 2007, 2008, 2009, 2010, 2011.*

Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse> Acesso em 06 de mar. de 2013.

BRASIL. *Portaria Normativa Nº 2, de 26 de Janeiro de 2010*

*institui e regulamenta o Sistema de Seleção Unificada - SiSU*. Disponível em:

<http://www.unilab.edu.br/legislacao-sisu/> Acesso em 15 ago de 2013.

BRASIL. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o

Programa Universidade para Todos - PROUNI, 2005. Presidência da República. Brasília, DF: *Diário Oficial da União*. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/LEI/L11096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/LEI/L11096.htm) > Acesso em: 06 de 19 mar. 2010.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise Textual Discursiva*. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2007.

BRITO FILHO, José Cláudio Monteiro de. *Ações afirmativas*. São Paulo: LTr, 2012.

SILVA, F. C. M. *Políticas públicas de inclusão social e iniciativas de acessibilidade no Ensino Superior particular do triângulo mineiro: uma discussão das tendências na ótica de formadores de opinião*. 2006. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade São Marcos, Minas Gerais. 2006.

LIMA, Francisco José Sousa. *Identidade étnico-racial no contexto das políticas de ação afirmativa*. 2007. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação?) Escola Superior de Teologia, São Leopoldo : EST/IEPG, 2007.

SILVA, Tarcimária R L G da. *Representações sociais de discentes sobre universidade: um estudo psicossocial entre ingressantes do vestibular e da seleção ProUni*. 2007. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

ALMEIDA, Sergio Campos de. *O avanço da privatização na educação brasileira: O PROUNI como uma nova estratégia para a transferência de recursos públicos para o setor privado*. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

BENETEZ, Elizabeth Aparecida de Souza Marques. *A expansão dos cursos de graduação em enfermagem no Brasil no período de 1991 – 2005*. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Petrópolis – Petrópolis, 2007.

BRASIL. *ProUni: como funciona*. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=202&Itemid=411](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=202&Itemid=411)) Acesso em 14 ago de 2013.

ALBURQUERQUE, Leyvijane Souza. *Políticas Públicas de Educação Superior no Governo Lula e Impactos na Universidade Federal do Amazonas: Enfoque na Expansão dos Novos CAMPUS*. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Amazonas, 2007.

MELLO, Cleverson Molinari. *Programa universidade para todos – PROUNI: acesso ao Ensino Superior e qualificação. Para quê?* 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti, Paraná, 2007.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta. *Ensino*

*Superior no Brasil: expansão, diversificação e inclusão.* Congresso da LASA (Associação de Estudos Latino Americanos), em São Francisco, Califórnia Maio, 2012. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/geu/Artigos%202012/Clarissa%20Baeta%20Neves.pdf>>. Acesso em: 23 de ago 2013.

MATTOS, Nei Carlos Moraes. *Uma abordagem integrada entre Qfd e gestão de processos na oferta de bolsas e seleção do ProUni.* 71 f. (Mestrado em Educação) – Universidade federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2007.

SILVA, Fabiana Carvalho da. *A democratização do acesso ao Ensino Superior: um estudo sobre o sistema de reserva de vagas étnico-raciais e sobre o programa universidade para todos.* 193 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2007.

LAMBERTUCCI, Glória Maria. *Um olhar sobre o percurso acadêmico de bolsistas do ProUni da PUC, Minas, na perspectiva da relação com o saber.* 87 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica De Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

## **Sistema de Análisis y Seguimiento a la Deserción como instrumento integrador de esfuerzos en pro de la permanencia estudiantil en la UNIMAGDALENA**

Línea Temática: Línea 3 Políticas nacionales y gestión institucional para reducir el abandono

REYES SARMIENTO, María  
CABALLERO DOMINGUEZ, Carmen  
RODRÍGUEZ PAUTT, Amir  
BOLIVAR TRONCOSO, Adriana  
Universidad del Magdalena - COLOMBIA  
e-mail: mreyes@unimagdalena.edu.co

**Resumen.** SASED (Sistema de Análisis y Seguimiento a la Deserción) se creó con el propósito de aunar los esfuerzos que se realizan desde diferentes unidades y favorecer de manera integral el proceso de formación de la población estudiantil a fin de favorecer la permanencia y contribuir a la graduación. El SASED se implementó, en el marco del Convenio 766 de 2011 celebrado con el Ministerio de Educación Nacional. Este software permite articular sistemas de información internos (académicos y financieros), con sistemas que administra el Ministerio a nivel nacional (SNIES, SPADIES). El sistema se concibió con un equipo de profesionales de diferentes disciplinas y con una metodología participativa de los estamentos de la Institución (directivos, profesores, administrativos), mediante estrategias que permitieron estructurar los módulos, indicadores y la información que se iba a administrar y publicar. A manera de síntesis sus beneficios son: visibilizar estrategias de apoyo y acompañamiento para el estudiante; integrar información psicosocial y académica que favorezca el análisis y la toma de decisiones por parte de los actores responsables (variables demográficas, académicas, etc.); implementar secciones de interés por módulos según rol (Estudiante, Familias, Directivas Académicas y Bienestar Universitario); y, disponer material de refuerzo académico. Es precisamente por esta última característica, que el SASED ha sido reconocido por el Ministerio, por cuanto permite a las familias realizar seguimiento directo en el proceso de formación de sus hijos de manera clara; además, gracias a la capacitación que realiza la Institución y a la sensibilización que se ofrece a los padres sobre el adecuado acompañamiento, se reafirma tanto el compromiso de éstos en el proceso de formación como el vínculo con la Universidad. Por su parte, el estudiante cuenta en su módulo, con la posibilidad de acceder a todas las estrategias institucionales creadas para favorecer sus estudios; y a una batería de 6 pruebas psicotécnicas, a través de las cuáles se exploran las dimensiones afectiva, socioeconómica y académica a fin de identificar de manera temprana riesgos de abandono que pueden ser atendidos, según el programa de intervención dado por el equipo de psicólogos, y con una sección diseñada para reforzar aquellas áreas académicas que presentan dificultades. Y los módulos Bienestar Universitario y Directivas Académicas se pretende que con el primero se intervenga individualmente en la población según exploración y con el segundo se diseñen o fortalezcan estrategias masivas que beneficien a la población e impidan que abandonen los estudios.

**Descriptor o Palabras Clave:** Sistema, Análisis y Seguimiento, Deserción, Instrumento Integrador.



## 1 Introducción

La Universidad del Magdalena a lo largo de sus 51 años ha formado profesionales en la región Caribe de Colombia en las áreas de Ciencias Básicas, Ciencias de la Salud, Ciencias de la Educación, Ciencias Empresariales y Económicas, Ingeniería y Humanidades ascendiendo a una cifra de 9278 egresados de programas de pregrado y 1210 de postgrado en el periodo comprendido 2008 – 2013 1. Y, reconociendo que se ha convertido en la única alternativa para varios de estos jóvenes quienes por sus condiciones económicas ven imposible acceder a estudios de educación superior en instituciones privadas. En este sentido, la Universidad comprometida con la calidad y además en concordancia con su misión es consciente que debe focalizar estrategias de prevención de la deserción estudiantil considerando que aproximadamente el 97.5% de la población pertenece a los estratos menos favorecidos como se refleja en la Fig. 1, y que el hecho que los estudiantes terminen satisfactoriamente sus estudios redundará directamente en el mejoramiento de la calidad de vida de sus familias.

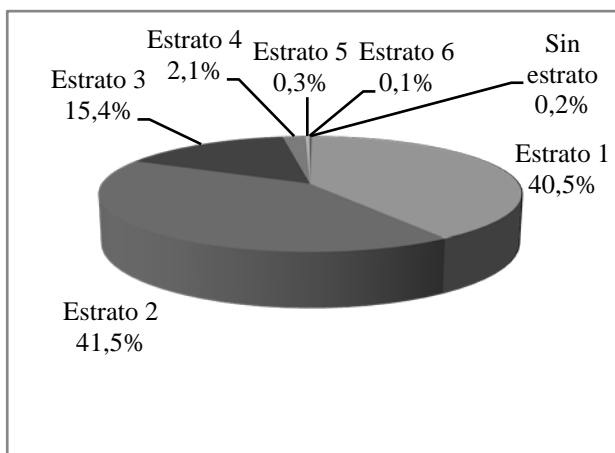


Fig. 1 Matriculados en pregrado presencial por estrato socioeconómico, 2013-I.

Por lo anterior, a partir del 2010 la Institución comenzó a liderar varios proyectos en pro de la permanencia entre los que se encuentran *“Fortalecimiento y articulación de estrategias institucionales para disminuir la deserción estudiantil”*, el cual fue financiado

por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) a través del Convenio 766 de 2011.

Es precisamente en el marco del proyecto en mención que se crea el **“Sistema de Análisis, Seguimiento y Evaluación de la Deserción” (SASED)**, con el firme propósito en primer lugar de articular e integrar las estrategias de acompañamiento que de manera aislada han venido realizando las diferentes unidades académicas a sus estudiantes, así mismo, irradiarlas a todas las facultades sin discriminación; en segundo lugar, para realizar un seguimiento oportuno sobre las cohortes a fin de identificar de manera temprana riesgos de abandono a nivel académico, socioeconómico y psicosocial

Es así, que SASED se concibe como una herramienta integradora y eficiente, convirtiéndose en el principal resultado obtenido a lo largo del proyecto y en la materialización de esfuerzos en las diferentes vías que se han planteado. Este software permite articular sistemas de información internos tales como el académico que es administrado directamente por el Grupo de Admisiones, Registro y Control Académico y el Sistema Financiero administrado por la Dirección Financiera (académicos y financieros), con sistemas que administra el MEN a nivel nacional tales como el Sistema Nacional de Información de Educación Superior (SNIES) y el Sistema de Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior (SPADIES).

Para la dirección de la Universidad el fenómeno de la deserción se ha convertido en un tema estratégico durante los últimos años por lo que gracias a todas las acciones y proyectos se ha podido mejorar el indicador de deserción institucional tal como se refleja en la Fig. 2.

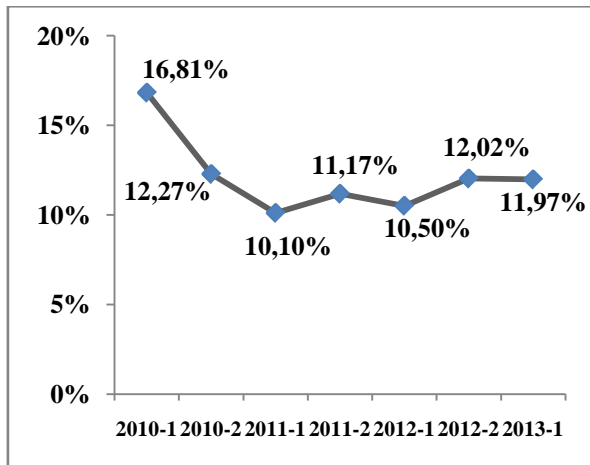


Fig. 2 Deserción institucional por periodo

Así, para el año 2011 la Rectoría delegó en la Oficina Asesora de Planeación la responsabilidad de liderar los proyectos relacionados. Así, la concepción del SASSED contó con un equipo de profesionales de diferentes disciplinas guiados por una metodología de trabajo participativo de los estamentos de la Institución (docentes, estudiantes, administrativos), permitiendo estructurar los módulos, indicadores y la información que se iba a administrar desde el Sistema y aquella que se publicaría libremente o según el rol del usuario.

## 2 Caracterización del Sistema

A manera de síntesis los principales beneficios que la Institución ha podido recibir de la implementación del SASSED son:

- *Visibilización de las estrategias de apoyo y acompañamiento para el estudiante:* la Universidad reconoce que la población estudiantil presenta un sin número de dificultades socioeconómicas y que ellas pueden llevar a que se abandonen los estudios superiores. Por lo mismo se articularon todos estos mecanismos de apoyo y se organizaron según el factor que de manera prioritaria apoyaría. Con ello, toda la Comunidad puede identificar qué ofrece la Institución y de igual manera reorientar según el caso.

Además de contar con la información concreta de las estrategias por factor, se diseñó una Ruta Institucional de Intervención la cual se dispone tanto en el Sistema como se difundió a todas las dependencias. Se invita a consultar directamente en el siguiente enlace <http://sased.unimagdalena.edu.co/EstrategiasIndex.aspx> la totalidad de estrategias institucionales y la Ruta de Intervención con el único propósito de contribuir en la dinámica de las demás universidades en relación al tema.

- *Integración de información psicosocial y académica:* en este sentido se sistematizó una batería de pruebas psicotécnicas a través de las cuáles se puede obtener información a la que la Institución no tenía acceso, y junto con la información demográfica que se recopila a través del proceso de matrícula permite aumentar los insumos para realizar análisis y tomar decisiones de manera temprana.
- *Implementación de secciones de interés por módulos según rol (Estudiante, Familias, Directivas Académicas y Bienestar Universitario):* se identificó cuáles serían los usuarios del sistema y a partir de ello se diseñó la estructura de cada una de sus secciones.

Es precisamente por esta última característica, que el SASSED ha sido reconocido por el MEN como una experiencia sobresaliente y de replicar en otras instituciones, por cuanto permite a las familias realizar seguimiento directo en el proceso de formación de sus hijos de manera clara y amigable.

### 2.1 SASSED por módulos

Tal y como se mencionó anteriormente el Sistema está diseñado por secciones según el

rol, y se puede acceder a él en el sitio Web <http://sased.unimagdalena.edu.co> :



**Fig 3 Sistema de Análisis, Seguimiento y Evaluación de la Deserción**

Así, partiendo del directorio activo de la Universidad, y según registro de los padres de familia o acudientes, se puede ingresar a la información según el caso. A continuación se presenta la descripción de cada uno de los módulos:

### 2.1.1 Módulo Directivas Académicas

Su objetivo principal es proporcionar información necesaria para el análisis, seguimiento y toma de decisiones oportunas para la prevención de la deserción. Para tal fin, se dispone en línea y de manera actualizada los factores de riesgo psicosociales y académicos, estadísticas de la deserción, estrategias de apoyo que se ofrecen a los estudiantes. Este Módulo integra información que administra el Grupo de Admisiones, Registro y Control Académico (AyRE), Grupo de Facturación, Crédito y Cartera y del SPADIES de interés para los directivos en sus procesos de mejoramiento. (Fig. 4).



**Fig. 4 Módulo Directivas Académicas**

### 2.1.2 Módulo Estudiantes

Tal cual como se observa en la Fig.5, este módulo tiene como objetivo proporcionar información de las estrategias de apoyo socioeconómicas y académicas a las que puede aplicar el estudiante en caso de presentar algún tipo de vulnerabilidad. Además, acceder a las herramientas virtuales en caso de requerir algún apoyo o en su defecto afianzar competencias necesarias para cumplir con los objetivos académicos.



**Fig.5 Módulo Estudiante**

Por otra parte, tal cual como se observa en la Fig. 6, el estudiante contará con un link de “Mis Pruebas”; en éste, no solamente podrá responder las pruebas psicotécnicas en línea, sino también conocer los resultados de los

posibles factores de riesgo que podría estar presentando y la respectiva estrategia a la que puede recurrir, según lo definido en la Ruta Institucional.

Listado de Pruebas

A continuación se listaran las pruebas psicotécnicas a realizar o temar.

**Mis Pruebas**

Descripción de la prueba: A continuación encontrará una serie de preguntas que indaguen sobre su percepción del funcionamiento y estilo de comunicación de su núcleo familiar. Le agradeceremos contestar con total sinceridad y tranquilidad todos los cuestionamientos y si tiene alguna inquietud no dude en solicitar aclaración al psicólogo que lo está acompañando en la aplicación.

Las siguientes preguntas valoran la percepción de la persona sobre la función familiar, responder las preguntas de acuerdo a los siguientes criterios:

A continuación encontrará una serie de preguntas que indaguen sobre sus emociones y sentimientos relacionados consigo mismo, con los demás y el futuro. Le agradeceremos contestar con total sinceridad y tranquilidad todos los cuestionamientos, pensando según la intensidad, duración y frecuencia de acuerdo a lo que ha experimentado en estos últimos 6 meses, y si tiene alguna inquietud no dude en solicitar aclaración al psicólogo que lo está acompañando en la aplicación.

Comparar casos o datos significativos de pacientes con ansiedad, a partir del seguimiento y análisis cuantitativo de los síntomas afectivos y somáticos de ansiedad

A continuación encontrará una serie de preguntas que indaguen sobre su experiencia del consumo de alcohol, tabaco y otras sustancias a lo largo de su vida y en especial durante los últimos tres meses. Es importante tener presente que estas sustancias no pueden fumar, ingerir, inhalar o inyectar. En este cuestionario no se registrarán las medicinas que han sido formuladas por su médico. Sin embargo, si ha tomado esas medicinas por otros motivos que los diagnósticos o las ha tomado con mayor frecuencia o en dosis más altas que las formuladas, es importante que lo informe. Aunque es relevante conocer las diferentes drogas ilícitas que ha consumido, tenga la seguridad que la información suministrada será estrictamente confidencial. Le agradeceremos contestar con total sinceridad y tranquilidad todos los cuestionamientos y si tiene alguna inquietud no dude en solicitar aclaración al psicólogo que lo está acompañando en la aplicación.

A continuación encontrará algunas preguntas acerca de las estrategias que se utilizan para un adecuado aprendizaje, las respuestas no son buenas ni malas, le agradeceremos contestar con total sinceridad y tranquilidad todos los cuestionamientos, y si tiene alguna inquietud no dude en solicitar aclaración al psicólogo que lo está acompañando en la aplicación.

Fig.6 Pruebas Psicotécnicas

2.1.3 Módulo Familia

Su propósito central es brindar información de los programas de acompañamiento psicosocial y académico que ofrece la Universidad a los padres de familia; de esta manera, pretende ser un insumo para la identificación temprana de las dificultades de los estudiantes, así como también ofrecer información de las estrategias de prevención que ofrece la Institución. (Fig. 7).

**SASED** SISTEMA DE ANÁLISIS, SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DE LA DESERCIÓN

OFICINA ASESORA DE PLANEACIÓN

Ministerio de Educación Nacional

Prospeidad para todos

Módulo Familia

Seguimiento Académico, Horario, Estrategias de Apoyo, Directorio Unimagdalena, Información Financiera, Mis Estudiantes, Administrar Cuenta

Fig. 7 Módulo Familias

Así mismo, los padres pueden tener conocimiento del rendimiento académico, del estado financiero, y el horario de la clase, a fin que se conviertan en acompañantes de sus hijos no confundiendo con fiscalizadores de su proceso de formación. Por lo mismo, es requisito para habilitar el usuario que el padre de familia o acudiente asista a una capacitación y sensibilización con un equipo de psicólogos y directivos, allí se establece un vínculo directo y permanente con las familias como estrategia institucional de permanencia. (Fig. 8 y Fig. 9).

Horarios

A continuación podrá seleccionar un estudiante para ver su horario.

**Estado de mis Acudidos**

Foto	Nombre Completo	Código Estudiante	Programa
	JULIAN DAVID ACEVEDO ORTIZ	2012214002	INGENIERIA DE SISTEMAS
	MELISSA PUPO MORENO	2012161041	MEDICINA

Nombre: ACEVEDO ORTIZ JULIAN DAVID  
 Código: 2012214002 Programa: INGENIERIA DE SISTEMAS  
 Estado: NUEVO Situación Académica: SIN DEFINIR  
 Promedio Acumulado: - Créditos Pendientes: 142 / 160

**Horario académico 2012 - II**

Asignatura	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado
CALCULO DIFERENCIAL	10 - 10					
VIDA UNIVERSITARIA	10 - 10					
PROCESOS LECTORES Y ESCRITURALES	10 - 12					
RAZONAMIENTO Y REPRESENTACION MATEMATICA		8 - 10				
INGLES INTRODUCTORIO						8 - 12
INTRODUCCION A LA INGENIERIA DE SISTEMAS	6 - 8					
ALGORITMOS Y PROGRAMACION						10 - 22

Fig. 8 Horario Académico

Seguimiento Académico

A continuación podrá seleccionar un estudiante para ver su historial Académico, haciendo clic en su foto.

**Estado de mis Acudidos**

Foto	Nombre Completo	Código Estudiante	Programa
	JULIAN DAVID ACEVEDO ORTIZ	2012214002	INGENIERIA DE SISTEMAS
	MELISSA PUPO MORENO	2012161041	MEDICINA

Nombre: ACEVEDO ORTIZ JULIAN DAVID  
 Código: 2012214002 Programa: INGENIERIA DE SISTEMAS  
 Estado: NUEVO Situación Académica: SIN DEFINIR  
 Promedio Acumulado: - Créditos Pendientes: 142 / 160

**Periodo Académico: 2012 - II**

Asignatura	N1	N2	N3	Stabilización	Definitivo
CALCULO DIFERENCIAL	75	-	-	-	75
INTRODUCCION A LA INGENIERIA DE SISTEMAS	120	-	-	-	120
ALGORITMOS Y PROGRAMACION	116	-	-	-	116
PENSAMIENTO DE SISTEMAS	127	-	-	-	127
VIDA UNIVERSITARIA	95	-	-	-	95
PROCESOS LECTORES Y ESCRITURALES	107	-	-	-	107
RAZONAMIENTO Y REPRESENTACION MATEMATICA	85	-	-	-	85
INGLES INTRODUCTORIO	11	-	-	-	11

Promedio Semestral: -

Legenda: Asignatura aprobada, Asignatura reprobad, Asignatura pendiente por nota

Fig. 9 Rendimiento Académico

2.1.4 Módulo Bienestar Universitario

Su finalidad es proporcionar información necesaria para el análisis, seguimiento y toma

de decisiones oportunas para la prevención de la deserción estudiantil. Para tal fin, se dispone en línea de una batería de pruebas psicotécnicas, que permiten identificar factores de riesgo psicosociales y académicos de los estudiantes al ingreso a la Universidad; así mismo, se cuenta con el acceso a los resultados individuales de las pruebas y a los análisis individuales y grupales (por Programa Académico, por Facultad y el Institucional); finalmente, se visibiliza el consolidado de las estrategias de apoyo que ofrece la Institución a los estudiantes. (Fig. 10).

diferentes módulos Estudiante, Familias, Directivas Académicas y Bienestar Universitario, y se hace seguimiento y control a la información proporcionada por el SASSED (Fig 12).



Fig. 10 Aplicación de Prueba



Fig. 12 Módulo Administrador

### 3 Principales Resultados de la Implementación

De acuerdo con lo descrito en el capítulo 2, el SASSED permitió a la Institución a través de su implementación, diagnosticar tempranamente las condiciones de ingreso a la Universidad de los estudiantes de primer nivel. Así, a través de los informes individuales la Dirección de Bienestar Universitario puede analizar la información y proponer un plan de acción a fin de abordar la problemática evidenciada en este tamizaje. A la fecha los más de 2000 estudiantes que ingresan cada semestre a los programas de pregrado presencial cuentan con un informe individual en donde se describen su situación a nivel socioeconómico y académico.

De manera grupal los 22 programas académicos de pregrado presencial, las 6 facultades y la Institución cuentan con un panorama general que de manera concreta le presenta los factores de riesgo de la población de la cohorte que inicia sus estudios. Estos informes son analizados en los consejos de programa, de facultad y en el Consejo



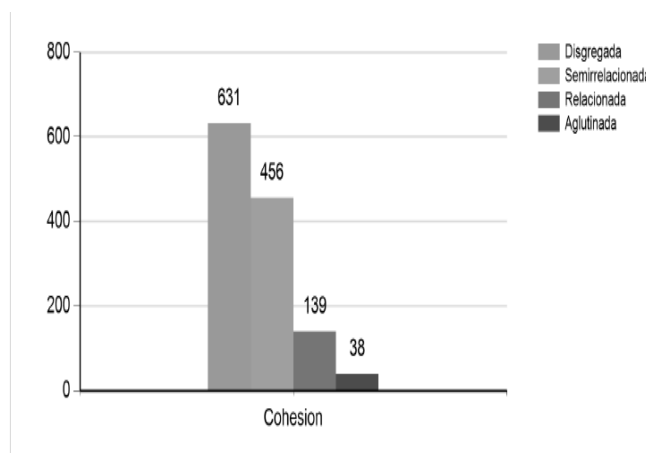
Fig. 11 Aplicación de Prueba

#### 2.1.5 Módulo Administrador

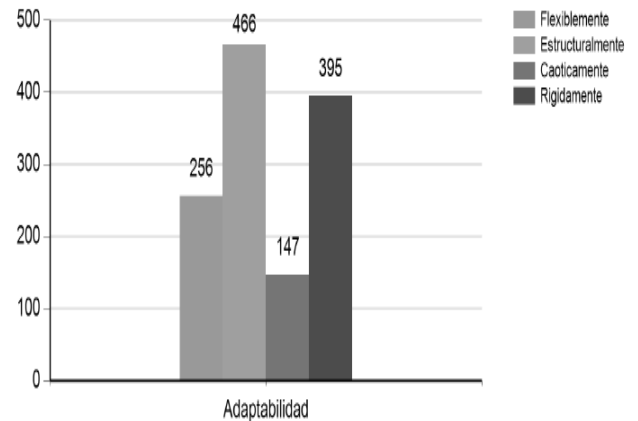
Desde allí se administra la publicación, información, consultas, entre otros, de los

Académico en dónde a partir de los resultados se inician estrategias de intervención masivas. A manera de ejemplo, para el semestre 2013-2 se ampliaron el número de becas de los estudiantes según la condición de vulnerabilidad que presentaban y se ofrecieron un mayor número de ayudantías a fin de mitigar los bajos niveles de ingresos de las familias y evitar con ello que los estudiantes abandonen sus estudios. Además, identificando en este momento quiénes son los estudiantes que cuentan con alguna discapacidad, se ha permitido diseñar un programa de acompañamiento liderado por la Dirección de Desarrollo Estudiantil y la Dirección de Bienestar Universitario. Es importante mencionar que antes de la implementación la Institución no contaba con un censo de la población al ingreso a fin de identificar características tales como por ejemplo discapacidades, grupos étnicos, población desplazada por la violencia, entre otra.

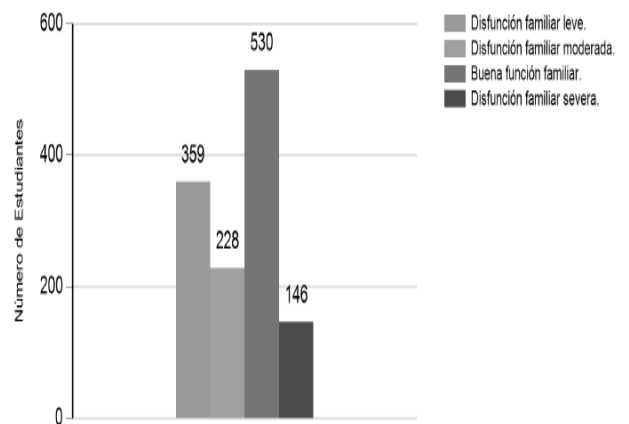
Así es como a partir de todos estos informes (individuales y grupales), se identifica una proporción de estudiantes con vulnerabilidad económica, social y compromiso en algún grado en la cohesión, adaptabilidad, en la satisfacción y funcionalidad de la familia. Como se ilustra en la Fig. 13, 14 y 15.



**Fig. 13 Resultados Prueba de Cohesión Familiar**



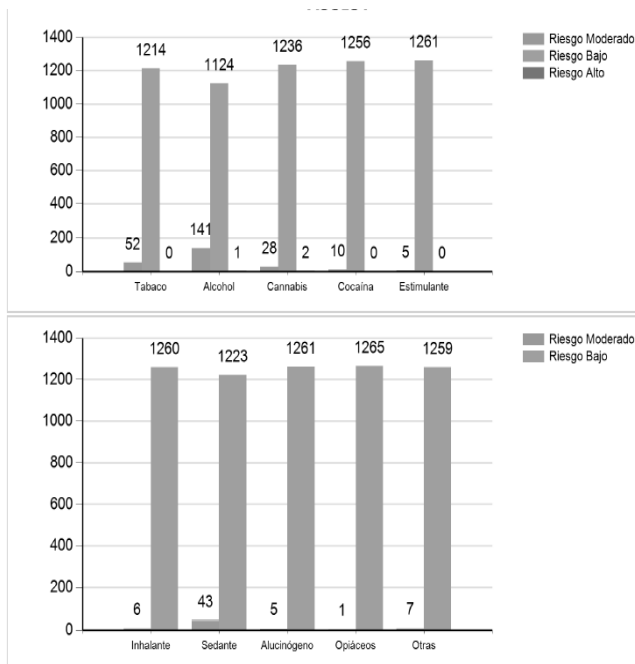
**Fig. 14 Resultados Prueba de Adaptabilidad Familiar**



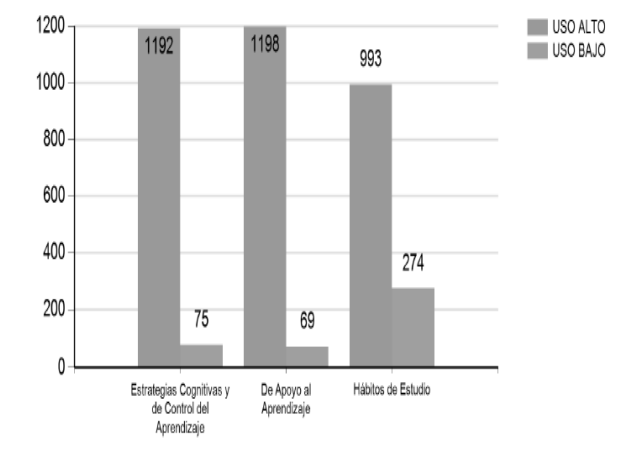
**Fig. 15 Resultados Cuestionario APGAR familiar**

Además existe riesgo moderado en el consumo de sustancia de alcohol, tabaco, cannabis, sedantes, inhalantes, cocaína, alucinógeno, estimulante, opiáceos, información que antes de la implementación era imposible obtener (Ver Fig. 16)

Y, en cuanto a los riesgos académicos, una proporción de estudiantes presenta bajos resultados en la prueba de admisión, y no relación de la carrera con el perfil vocacional y el déficit de habilidades cognitivas y mentales (Ver Fig. 17).



**Fig. 16 Resultados Prueba de Detección Temprana de Consumo ASSIST**



**Fig. 17 Resultados Escala de Hábitos y Estrategia de Aprendizaje**

Ésta identificación permitió la implementación de talleres de manejo de emociones y técnicas de estudio, talleres en orientación profesional, cursos libre de pre-cálculo, desarrollo de talleres virtuales de refuerzo en cálculo, inglés, entre otros; actividades las cuales tienen acceso todos los estudiantes que ingresan a primer semestre en la Institución.

En este mismo sentido, si bien la Institución contaba con un sistema académico administrado desde el Grupo de Admisiones y Registro Académico, éste no permitía de

manera rápida analizar tendencias y fenómenos en asignaturas, programas y facultades. Entonces, el SASSED procesa información y automáticamente entrega a la directiva resultados importantes que a manera de indicadores permite oportunamente referir situaciones que deben ser atendidas de manera inmediata. Tal es el caso de las asignaturas de mayor reprobación, las cuales se relacionan seleccionando simplemente el programa y el semestre de análisis. Seguido a esta consulta el directivo académico puede conocer los docentes a quienes se les delegó el curso. Con esto se busca que se tomen decisiones tanto de refuerzo si lo que se identifica es un bajo rendimiento académico asociado al estudiante o por ejemplo sí es el docente el que aparentemente tiene problemas en la metodología de enseñanza de las asignaturas. Paralelamente la Vicerrectoría Académica monitorea estos resultados diseñando, por ejemplo para el presente semestre, cursos de pre-cálculo para los programas de la Facultad de Ingeniería.

Por último, se fortaleció el vínculo de las familias con la Institución a través de la capacitación en el uso del módulo creado para que desde el núcleo se realice un seguimiento a los hijos. Y, de igual forma, a través de esta alianza se pudo aclarar mitos de los padres en torno a la formación de los hijos y su tránsito en la Universidad.

#### 4 Conclusiones

El diseño, desarrollo e implementación del Sistema de Análisis, Seguimiento y Evaluación de la Deserción-(SASED) se convirtió en la Universidad del Magdalena en una oportunidad de crecimiento en el proceso de acompañamiento del estudiante. Si bien la Institución contaba con más de 40 estrategias, éstas de alguna manera estaban atomizadas lo que hacía que su impacto no fuera el esperado. Así, el hecho de concientizar a las directivas académicas de la necesidad de disponer de información y que la calidad de

esta permitiese intervenir efectivamente sobre la población en riesgo, hizo que la herramienta tuviera el reconocimiento y se sintiera un resultado de todos. Por primera vez un desarrollo informático propio tuvo la maratónica tarea de articular varias fuentes de información y sistemas tanto internos como externos. Su resultado es hoy un punto de partida en el trabajo conjunto en pro de la permanencia, ya no son sólo las áreas académicas, ahora también la administración participa y lidera acciones que conducen a apoyar cada vez más y mejor a nuestros estudiantes.

Afortunadamente, la dinámica institucional permite que se aprenda haciendo y que se tomen decisiones de manera oportuna. SASSED es prueba de ello, no sólo es administrar datos sino tener un panorama integral (académico y socioeconómico) a través del cual se debe intervenir tanto de manera individual como grupal. Además, el ver que todos los actores deben intervenir hizo que se uniera a este acompañamiento de manera directa a las familias, porque es precisamente allí en donde se pueden identificar debilidades que deben atenderse.

El futuro de SASSED está acompañado de retos, ahora se debe integrar en el módulo de Bienestar Universitario una aplicación que haga acompañamiento a las tutorías que los estudiantes realizan a sus pares, y este seguimiento debe ser valorado permanente por un docente en calidad de guía. Lo anterior sumado a la incorporación de indicadores en las estadísticas e informes hará que la Dirección de la Institución evalúe el diseño de nuevas estrategias o la cancelación de algunas que no están dando el resultado esperado.

Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica, 1(2), 139-158. Recuperado de [http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/2/espanol/Art\\_2\\_16.pdf](http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/2/espanol/Art_2_16.pdf)

Ministerio de Educación Nacional, (2009). Deserción Estudiantil en la Educación Superior Colombiana: metodología de seguimiento, diagnóstico y elementos para su prevención. Primera edición.

Ministerio de Educación Nacional, (2008). Deserción Estudiantil en la Educación Superior Colombiana: elementos para su diagnóstico y tratamiento.

Olson, D.H., Portner, J. y Lavee, Y. (1985). Escala de Evaluación de Adaptabilidad y Cohesión Familiar III (FACES III). St. Paul, MN: University of Minnesota.

Organización Panamericana de la Salud/Organización Mundial de la Salud. (2011). La prueba de detección de consumo de alcohol, tabaco y sustancias (ASSIST) - Manual para uso en la atención primaria. Recuperado de [http://www.paho.org/hq/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_view&gid=20777&Itemid=](http://www.paho.org/hq/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=20777&Itemid=)

Smilkstein G, 1978. The family Apgar: a proposal of a family function test and its use by physicians. J FamPract. 6(6):1231-9

Zung, W.W. (1971). A rating instrument for anxiety disorders. Psychosomatics, 12(6), 371-379.

Zung, W.W. (1965). Self-report depression scale. Arch Gen Psychiatry, 12, 63-70.

## Referencias

De la Fuente Arias, J. y Justicia Justicia, F. (2003). Escalas de estrategias de aprendizaje ACRA-Abreviada para alumnos universitarios. Revista Electrónica de



## Los estudios de seguimiento de trayectorias escolares como estrategia de prevención del abandono de los estudios superiores.

Línea Temática 3: Políticas Nacionales y gestión institucional para reducir el abandono.

VAZQUEZ, Linda

IISUE-UNAM- MÉXICO

e-mail: lindaeugenia@yahoo.com

**Resumen.** Partir de donde los jóvenes están y no de dónde la universidad cree que están, a fin de diseñar estrategias de acompañamiento institucional que prevengan de forma efectiva el abandono escolar, es la premisa de este trabajo. Se presenta el enfoque de los estudios de Seguimiento de trayectorias escolares que se han llevado a cabo a nivel nacional, así como los diferentes matices entre ellos, a fin de conocer sus bondades para el diseño de políticas específicas de atención. Se parte de la premisa que sostiene que el primer año de estudios es el más importante en los estudios superiores, así como es el más importante es el de mayor riesgo: diversas investigaciones han demostrado que, durante el primer año de estudios, la mayor proporción de los jóvenes abandonan los estudios. Para prevenir el abandono en los estudios superiores, tanto el gobierno federal como las instituciones de educación superior han diseñado distintas políticas (federales o institucionales) que favorezcan la permanencia y reduzcan el abandono, entre ellas programas de acompañamiento o bien programas de asistencia económica. Si bien estos esfuerzos configuran una red de apoyos institucionales, no han logrado impactar de forma eficaz en la reducción de los indicadores de deserción. En este trabajo, asumimos que dichos esfuerzos deben contar con un conocimiento preciso del perfil socioeconómico, hábitos de estudio y prácticas de consumo cultural de los estudiantes universitarios, a fin de generar políticas de prevención efectivas para grupos de estudiantes con características similares, tal es el caso de programas de becas, estrategias de nivelación de conocimientos y/o habilidades, programas de acompañamiento, o bien programas de extensión y vinculación universitaria. Desde este punto de vista, los proyectos de Seguimiento de trayectorias escolares, ofrecen una alternativa eficaz de diagnóstico y conocimiento de la realidad de los jóvenes universitarios, en lugar de idealizarlos. Como ejemplo del empleo de dicha información para el diseño de políticas institucionales, se presenta el caso de la Universidad de Sonora, institución que empleó la información de los Sistemas de información de Estudiantes Universitarios, para reestructurar su Programa Institucional de Tutorías.

**Descriptorios o Palabras Clave:** Jóvenes universitarios, Seguimiento de estudiantes, Políticas federales, Políticas institucionales, Trayectorias escolares.

En las tres últimas décadas, ha cobrado importancia el estudio de los jóvenes en tanto

categoría de análisis social: conocer al actor principal de las Instituciones de Educación Superior (IES) ha sido una tarea compleja y abordada desde distintas miradas, enfoques y metodologías. Se sostiene aquí que a partir del conocimiento de los jóvenes universitarios, es posible diseñar políticas específicas de atención para grupos con características similares, en este caso, para prevenir el abandono de los estudios superiores.

### **1. La juventud como objeto de estudio.**

Epistemológicamente, cuando se habla de jóvenes nos referimos a tres condiciones distintas: juventud, condición juvenil y jóvenes. Por la primera de ellas, la juventud, entendemos una construcción social, tal como es el caso del género, donde la sociedad deposita las representaciones que hay sobre esa persona: por medio de representaciones situadas históricamente se exigen ciertas expectativas ligadas a la modernidad y la condición de estudiante. Por medio de la escuela, se asume que los jóvenes pasarán de ser adolescentes para convertirse en ciudadanos de bien (Suárez, 2012), una etapa de moratoria entre la adolescencia y la adultez. Por otro lado, tenemos a la condición juvenil, el espacio de los contextos culturales y simbólicos que están vigentes en un cierto momento y que constituyen el espacio de cultivo de la juventud, es decir, el contexto que define las identidades de los jóvenes, o los actores que se mueven entre la juventud y la condición juvenil (Suárez, 2012). En este sentido, interesa rescatar el sentido de la experiencia de Dubet (1996) quien sostiene que los estudiantes se desarrollan como actores sociales integrados a las normas de la sociedad e individuos con criterios autónomos, mediante la formación escolar.

Tal como algunos autores lo han manejado, (De Garay, 2004; Guzmán, 2007; Suárez, 2008; Bourdieu, 1978), cuando se piensa en universitario se reconstruyen imágenes de jóvenes estudiantes, un grupo de personas que

cuenta con un conjunto de características que los define: "el estar en una situación de "estudiante" induce a un montón de cosas que son constitutivas de la situación escolar: tienen su paquete de libros amarrados con un cordel, están sentados en una motocicleta cotorreando con una chica, están sólo entre jóvenes, chicos y chicas, fuera del trabajo, y en casa están eximidos de las tareas materiales en nombre del hecho de que están estudiando" (Bourdieu, 1978: 167). En tanto roles sociales, se vinculan actividades que debería llevar a cabo un estudiante, un universitario y un joven. A partir de la concepción y reconstrucción de sus biografías personales, podemos recuperar las diferencias en los trayectos vitales: "de acuerdo con su cultura y grupos de origen y pertinencia social, se ocultan las desigualdades producidas por injusticias sociales y la falta de solidaridades públicas; si se silencia el hecho de que no todos los jóvenes son iguales, no tienen los mismos anhelos ni tampoco oportunidades" (Suárez, 2008: 5).

#### **1.1. Juventud y universidad.**

Interesa aquí enfocarnos en los trabajos que han reflexionado acerca de los jóvenes y su relación con la universidad. En el escenario internacional podemos encontrar distintos trabajos que han analizado a este actor social. El trabajo realizado por la escuela francesa para reconstruir las experiencias escolares y sus significados, ha marcado una tendencia importante en la investigación en años recientes (Bourdieu, 1978; Dubet, 1998); mientras que la escuela norteamericana ha buscado comprender distintos fenómenos de éxito o fracaso escolar (Tinto, 1993; Pascarella, E. y Terenzini, P. 1991). Cabe mencionar que en el caso latinoamericano, resalta el trabajo de Rosana Reguillo (2000) quien reflexiona acerca de los procesos de inclusión/exclusión de los jóvenes a partir de su incorporación - afiliación o no a las instituciones sociales existentes y, por tanto, unas formas específicas de identidad.

En nuestro país, el análisis del binomio juventud-escuela ha sido tratado desde distintas perspectivas: por un lado encontramos a quienes reflexionan en torno a la equidad en el acceso y permanencia en los estudios superiores (Silva, 2012; Miller, 2009) o bien a quienes resaltan la importancia del perfil sociocultural de los jóvenes y su consecuente desempeño en la institución (Guzmán, 2004; Suárez, 2012; Molina, 2012; Ramírez, 2012; Guerra, 2009; Weiss, 2012; Casillas, M. y Chain, R., 2007; De Garay, 2004; Czarny, 2012).

## 2. Metodologías de investigación

Para conocer a los jóvenes universitarios, se han empleado distintas metodologías desde la investigación educativa. Desde aquellas que emplean acercamientos históricos (García Salord, 2009), o bien desarrollan perfiles de jóvenes y tipos de integración (De Garay, 2004) o realizan un profundo análisis estadístico sobre bases de datos existentes (Márquez, 2009). Para llevar a cabo dichas investigaciones, se emplean como fuente de información de primera mano las encuestas nacionales de juventud (Suárez, 2009) o bien existen investigaciones que hacen uso de encuestas diseñadas a propósito de la investigación para conocer a determinados estudiantes de universidades específicas, las hay donde emplean sistemas de información institucional para conocer los desempeños académicos de los estudiantes, realizando un cruce de distintas fuentes de información para evaluar, en su caso, programas universitarios.

Hoy día en México son dos las metodologías empleadas para conocer a los estudiantes universitarios. Por un lado, se encuentra el enfoque desarrollado por el Dr. RaguebChain en la Universidad Veracruzana, y el desarrollado por el Dr. Adrián de Garay en la Universidad Autónoma Metropolitana. Ambos enfoques parten del supuesto de que las trayectorias escolares "están asociadas a un conjunto de fenómenos que tienen lugar al interior de las instituciones de educación superior como son la deserción, el rezago, la

permanencia, el rendimiento, la aprobación y la reprobación que a su vez configuran un conjunto de problemáticas que afectan la eficiencia terminal" (Chain, 1997: 43). Es decir, tratamos acerca de los fenómenos que suceden al interior de las instituciones educativas desde que una generación (cohorte) ingresa hasta que culmina los cursos previstos por el plan de estudios. No asumimos que se trate de un camino lineal, en realidad estudios han demostrado que el 30% de los jóvenes a nivel nacional culmina a tiempo sus estudios. Por el contrario, entendemos que los jóvenes que ingresan a las instituciones universitarias, cuentan con características personales y específicas que favorecen o perjudican su tránsito por los estudios, cabe preguntarnos: ¿por qué los estudiantes de las IES no logran obtener las trayectorias escolares esperadas, pese a que han sido seleccionados y validados previamente como aptos para cursar el nivel superior? ¿Cuántos y quiénes son nuestros estudiantes universitarios? ¿Por qué vinieron a estudiar en nuestra institución? ¿Qué tienen de especial que lograron sobrevivir a 12 años previos de escolaridad? y finalmente, la pregunta más importante: ¿Sobrevivirán a nuestra institución?

Desde nuestro punto de vista, éstas preguntas deberían ser consideradas por los tomadores de decisiones al interior de las IES, sobre todo en el momento de diseñar políticas de desarrollo institucional, dado que si no es para favorecer este tránsito de los jóvenes por la institución, nos parece que las políticas no estarían dirigidas a cumplir con nuestra función social como Universidad.

Para conocer las formas de transitar de los estudiantes por la Universidad, el Dr. RaguebChain (1997) ha propuesto un Modelo Analítico que busca conocer las trayectorias académicas de los alumnos, relación a su interacción formal con el plan de estudios (aprobación, reprobación, repetición, rezago, abandono, deserción, eficacia, etc.) y su vida al interior de la institución; se sostiene desde este enfoque que los bajos niveles de eficiencia

terminal son producto de la conjugación de algunas variables propiamente académicas, tal como son rendimiento, atrasos o rezagos y deserciones o abandonos (definitivos o temporales). Su objetivo consiste en describir la evolución cuantitativa y formal del tránsito de los estudiantes por la institución a partir de considerar su trayectoria en términos de calificaciones, aprobación y reprobación, regularidad e irregularidad, abandono y deserción, lo cuál permitirá, en un primer momento por la vía de indicadores, caracterizar cuantitativamente su expresión particular en las instituciones. Para este efecto, consideran tres variables analíticas: tiempo (continuo/discontinuo) eficiencia (ordinaria/no ordinaria/irregular) y rendimiento escolar (alto/medio/bajo). A partir del cruce de estas tres variables, se realiza una categorización de los tipos de trayectorias escolares bajo 18 niveles de aprovechamiento. Dependiendo de la institución, este enfoque realiza muestras estratificadas en las que se emplea las unidades de registro por alumno obtenidas en el kardex. Producto del análisis de las categorías, se generan indicadores de rezago, rendimiento, aprovechamiento, eficiencia terminal, etc.

Entre las ventajas de este enfoque, encontramos un análisis minucioso del desempeño académico, posibilidad de acceder al desempeño académico por áreas de conocimiento. Entre las desventajas, tenemos poca información para conocer las causas de los tipos de trayectorias, es decir, conocemos poco acerca de quienes son los jóvenes que tienen una mayor probabilidad de abandonar los estudios o bien de tener una trayectoria discontinua.

Por otro lado, el enfoque desarrollado por el Dr. Adrián de Garay (2004), propone una caracterización del perfil de los jóvenes universitarios en 6 dimensiones analíticas: Perfil socioeconómico y cultural, Hábitos de estudio, Opinión de profesores, Prácticas de consumo cultural, Motivos para estudiar en la institución y Expectativas de desarrollo

futuro. A partir del análisis de estas dimensiones combinado con información del kardex institucional, se generan tipos de trayectoria escolar a partir del ritmo con el que se cubren los planes de estudios y el desempeño académico, generando una Tipología Institucional. Su objetivo consiste en generar un modelo analítico que permite conocer las trayectorias escolares y culturales que combina: características socioeconómicas, prácticas académicas y culturales y tipo de trayectoria académica, a fin de conocer el nivel de integración de los jóvenes al sistema universitario. En términos metodológicos, se realiza un análisis estadístico de los resultados con base en los resultados del instrumento diseñado a propósito de la investigación, así como de los sistemas de información institucional existentes. A partir de los datos obtenidos, se construyen perfiles de jóvenes universitarios en la institución, aunado el análisis de los resultados obtenidos tanto en el puntaje en el examen de admisión como el promedio del bachillerato. Se trata de un estudio de carácter censal longitudinal, en el que se entrevista a los jóvenes al momento de su ingreso y se les vuelve a entrevistar al cumplir un año de estudios en la institución, hasta cumplir el número de años previsto por los planes de estudios.

Entre las ventajas de este enfoque, se encuentra la creación de perfiles institucionales de jóvenes universitarios y, por tanto, el conocimiento de las causas de éxito o fracaso, permanencia o abandono de los estudios, además de que ofrece información valiosa para la consolidación de datos de desempeño útiles para las evaluaciones institucionales. Entre sus desventajas están la necesidad de gran voluntad institucional para el apoyo de estos estudios, dado que implica un gran esfuerzo de logística y asesoramiento en la recuperación y el análisis de la información. Este enfoque ha sido llevado a cabo por una gran cantidad de universidades a nivel nacional: UAM, UNISON, UADY, UQROO, UCOL, el Subsistema de

Universidades Tecnológicas a nivel nacional y recientemente se han integrado algunas Normales de Licenciatura del Estado de Chiapas, sólo por mencionar algunas.

## **2.1. El uso de la información en el mejoramiento de la calidad educativa.**

La información derivada del estudio de trayectorias escolares es de gran utilidad para identificar aquellas zonas o áreas sobre las cuales es necesario prestar atención, entre ellas, los factores sociodemográficos que alimentan la deserción escolar. En este sentido, los estudios de trayectorias escolares proporcionan información actualizada y confiable a las autoridades institucionales para la correcta formulación de políticas de desarrollo institucional y la toma de decisiones. En este sentido, los estudios de trayectorias escolares permiten conocer y verificar el grado en el que se están cumpliendo los objetivos de la universidad, es decir, el grado de apropiación de conocimientos así como la consolidación de perfiles profesionales.

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (1998) ha propuesto una serie de ventajas al obtener este tipo de información:

- Permite conocer las necesidades de grupos de estudiantes con características similares (diseño, establecimiento y evaluación de programas institucionales específicos, orientados al mejoramiento del desarrollo personal y académico) así como la generación de información valiosa para la planeación institucional.
- En tanto estudios longitudinales, permite conocer: progreso académico, generar indicadores institucionales, conocer los tipos de rezagos y las pausas, así como conocer el impacto de programas y políticas institucionales.
- Comprende a largo plazo la consolidación de sistemas de información institucional que incluye metodologías específicas para conocer

a los aspirantes, estudiantes, egresados y empleadores.

- Diseño de programas de atención integral: considerando los indicadores predictores de rezago y abandono, permite tomar medidas preventivas mediante programas como las Tutorías.
- Reconsidera el examen de ingreso a la educación superior como medida subjetiva.
- Permite igualar oportunidades para los estudiantes.
- Brinda información acerca de quiénes son los estudiantes universitarios, en lugar de idealizarlos.
- Facilita el diseño de estrategias de retención de población en riesgo: talleres de apoyo, tutorías, cursos extracurriculares de cómputo, idiomas, técnicas de estudio.
- Pone en el centro de las políticas institucionales al alumno, asumiendo que una formación integral tendrá efectos positivos en la disminución del rezago y el abandono.
- En relación a la previsión y con base en indicadores de desempeño previos, favorecen la implementación de programas de nivelación para garantizar la permanencia y mejorar el desempeño escolar.

## **3. Ejemplos del uso de la información del Seguimiento de estudiantes universitarios bajo el enfoque de trayectorias escolares en México.**

En primer lugar, se encuentra la Universidad de Sonora que, desde 2009, emprendió la tarea de reestructurar su Plan Institucional de Tutorías bajo el enfoque de Trayectorias Escolares. Como parte del diagnóstico que realizó la propia UNISON, se detectó que el Programa de Tutorías se prestaba a una gran cantidad de simulaciones, donde tutores y tutorados "simulaban" cumplir con sus funciones a fin de contar con una beca en ambos casos, dado que el 100% de los jóvenes que ingresaba a la UNISON contaba

con un tutor. Con base en este diagnóstico, se diseñó un instrumento similar al que se emplea en la Universidad Autónoma Metropolitana (diseñado originalmente por el Dr. De Garay) que buscaba conocer el perfil socioeconómico, los hábitos de estudio y las prácticas de consumo cultural de los jóvenes de nuevo ingreso. Una vez recabada la información, y con base en una revisión bibliográfica de las causas del abandono escolar, se diseñó una situación institucional de riesgo académico, que conjugaba en el análisis las siguientes variables:

- *Estado civil.*
- *Situación laboral: horas de trabajo a la semana, motivos para trabajar.*
- *Años empleados para cursar el bachillerato.*
- *Promedio de bachillerato.*
- *Si tuvo alguna materia reprobada en el bachillerato.*

Con base en esta situación institucional de riesgo académico, se redujo la población a la que se asignaba un tutor al pasar del 100% de la población que ingresaba a la UNISON al 30% de la generación 2009-3 que cumplía con la situación de riesgo académico. Aunada la disminución en el porcentaje de tutorados, los profesores que a partir de entonces quisieran participar en el Programa de Tutorías, debían capacitarse en el enfoque de Trayectorias escolares, a fin de sensibilizarse en la realidad de los jóvenes universitarios.

En segundo lugar, se encuentra el caso de la Universidad Autónoma de Nayarit, donde a partir del conocimiento de los jóvenes, su perfil socioeconómico y su desempeño académico, se buscó diseñar distintos tipos de acompañamiento académico: para remediar capacidades académicas o bien para potenciar las habilidades profesionales o de investigación detectadas mediante instrumentos *ad hoc*.

Finalmente, el caso más relevante del empleo de la información es el de la Universidad

Autónoma Metropolitana, donde con base en análisis de información académica, se realizaron ponderaciones a las variables que determinaban un tipo de trayectoria continua durante el primer año de estudios. Hasta hace algunos años, para ingresar a la UAM era suficiente con tener al menos 7 de promedio en el bachillerato y estar entre los puntajes más altos para ocupar los espacios disponibles determinados por los Departamentos Académicos. Después de un estudio realizado por De Garay y Sánchez (2011) encontraron que el puntaje en el examen de admisión por sí sólo no era tan buen predictor del tipo de trayectoria escolar, como sí lo era el puntaje del examen y el promedio de bachillerato.

## Conclusiones

Reconocer el sitio que ocupan los jóvenes universitarios en los procesos institucionales brinda oportunidades valiosas para quienes se acercan a su estudio. Entender lo que significa para los jóvenes el transitar por los estudios superiores, así como brindar oportunidades para que los jóvenes se expresen, podrían significar oportunidades únicas tanto para las IES como para los jóvenes de culminar exitosamente el tránsito por los estudios superiores.

A partir del diagnóstico que representa el conocer las necesidades de los jóvenes, las IES cuentan con la oportunidad de adecuar tanto el establecimiento de estándares de calidad de su institución, como las políticas diseñadas para favorecer el tránsito por las propias IES.

## Referencias

- Alcántara, Armando (2012) La situación de la equidad en Educación Superior. Conferencia presentada en el Encuentro de Equidad en Educación Superior. IISUE - UNAM, Agosto 23, 2012.
- Bourdieu, P. (1978) "La *juventud* no es mas que una palabra" en Sociología y Cultura. México, Grijalba.
- Casillas, M. y Chain, R. (2007) "Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la Universidad Veracruzana." en Revista de la Educación Superior, Vol. XXXVI (2), No. 142, Abril - Junio de 2007, pp. 7-29.
- Castells, Manuel (2001) La era de la información. Vol. II: El poder de la identidad. México: Siglo XXI Editores.
- Czarny, Gabriela (Coord.) (2012) Jóvenes indígenas en la UPN Ajusco. Relatos escolares desde la educación superior. México: Polvo de gis - SEP - UPN.
- De Garay, A. (2004) Los actores desconocidos. Una aproximación al conocimiento de los estudiantes. México. ANUIES.
- De Garay, A. y Sánchez, R. (2011) La modificación de la política de admisión en la UAM y los cambios en las trayectorias escolares al primer año de estudios en la UAM-Azcapotzalco. Perfiles educativos Vol. 34, No. 135.
- Dietz, Gunther (2011) Hacia una etnografía doblemente reflexiva: una propuesta desde la antropología de la interculturalidad. en *Revista de antropología iberoamericana*. Vol. 6, Num. 1, Enero - Abril 2011. Madrid.
- Dubet, F. y Martucelli, D. (1998) En la escuela. Sociología de la experiencia escolar. Buenos Aires, Losada.
- Guerra, M. (2009) Trayectorias formativas y laborales de los jóvenes de sectores populares. Un abordaje biográfico. México. ANUIES.
- Guzmán, C. (2004) Entre el estudio y el trabajo. La situación y las búsquedas de los estudiantes de la UNAM que trabajan. Cuernavaca. UNAM.
- <http://www.sij.unam.mx/externo/lecturas/pdf/JAPI-Juventud-Un-Concepto-en-Disputa-2008.pdf>
- Guzman, Carlota (2007) La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela. México: UNAM-Pomares.
- Mato, Daniel (2005) Interculturalidad, producción de conocimientos y prácticas socioeducativas. ALCEU, Vol. 6, no. 11, p.p. 120 - 138, jul-dic. Disponible en: <http://www.dhl.hegoa.ehu.es/ficheros/0000/0523/Intercult...pdf>
- Miller, D. (2009) La equidad en la universidad. El Programa Nacional de Becas (PRONABES) y la condición de juventud de los estudiantes. Una mirada desde la UAM. México. ANUIES.
- Molina, A. Casillas, M. Colorado, A. Ortega, J. (2012) Uso del tiempo y consumo cultural de los estudiantes universitarios. México. ANUIES.
- Pascarella , E. y Terenzini P. *Howcollegeaffectsstudents*. San Francisco. Jossey - Bass Publishers.
- Pérez, J. (2008) Juventud, un concepto en disputa. SIJ/UNAM: disponible en:
- Ramírez, R. (2012) Cambiar, interrumpir o abandonar. La construcción de experiencias de los estudiantes en su tránsito por una institución de educación superior tecnológica. México. ANUIES.
- Reguillo, R. (2000) Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto. Argentina. Grupo Editorial Norma.
- Silva, M. y Rodríguez, A. (2012) El 1er año universitario entre jóvenes provenientes de sectores de pobreza. Un asunto de equidad. México. ANUIES.
- Suárez, M. y Pérez, J. (2008) Jóvenes universitarios en latinoamerica, hoy. México. UNAM/SES/SIJ/CIJ/Porrúa.
- Suárez, María (2012) Encuesta de estudiantas de la UNAM, ENEUNAM 2011. México: UNAM - SES - SIJ - CRIM
- Tinto, V. (1993) *LeavingCollege. Rethinkingthe causes and cures of studentattrition*. 2ed, Chicago. TheUniversity of Chicago Press.
- Weiss, E. (2012) Los estudiantes como jóvenes. El proceso de subjetivación. Perfiles educativos, 34 (135) 134-148. Disponible en: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S018526982012000100009&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S018526982012000100009&script=sci_arttext)

## LA RELACIÓN ENTRE LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS, LAS POLÍTICAS NACIONALES Y EL ABANDONO EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Línea Temática: Políticas nacionales y gestión institucional para reducir el abandono

GONZÁLEZ RAMÍREZ, Rosa Elsa  
RAMÍREZ JAVIER, José Ubaldo  
UNAM/CIEES - MÉXICO  
e-mail: rossael@unam.mx

**Resumen.** En los ochentas el Sistema Educativo Mexicano, debido a la gran demanda, se vio obligado a estimular el crecimiento de las instituciones educativas a nivel superior, sin cuidar todos los requerimientos para garantizar la calidad de los programas educativos que ofrecía y la permanencia de los estudiantes hasta la conclusión de sus programas educativos. Como respuesta a la preocupación por la calidad entre 1989 y 1999, aparecieron diversas instancias de evaluación entre ellas los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), creado con la intención de apoyar la toma de decisiones sobre aspectos clave para el mejoramiento de la educación superior y uno de los aspectos a valorar ha sido el egreso de los alumnos, sin embargo ha quedado patente que alrededor del 50% no lo logra entrando a las filas del rezago o el abandono. Varias son las variables que se han estudiado para entender el abandono escolar, van desde las individuales pasando por las institucionales, las familiares y las de políticas educativas. La presente investigación tuvo como objetivo analizar la congruencia entre el marco de referencia de la evaluación de programas en las IES mexicanas, las políticas educativas de los últimos dos sexenios y algunas variables que ayudan a evitar el abandono, a través de la revisión de diversos documentos de políticas educativas y sobre los CIEES, así como el análisis de contenido de entrevistas a participantes en la elaboración de los marcos de referencia en el Comité de Ciencias Sociales y Administrativas. La investigación se orientará a los apoyos institucionales brindados al alumnado que atiende algunas variables relacionadas con el abandono como los procesos de ingreso del estudiante, la evaluación de los aprendizajes, los programas de tutoría, el programa de becas y la atención que les brindan los profesores, entre otros. Los principales hallazgos muestran que la evolución de los marcos de referencia para la evaluación han ido retomando las políticas educativas nacionales y algunas variables importantes para atacar el abandono, sin embargo también quedó patente la necesidad de revalorar los indicadores a la luz de los resultados de la investigación educativa sobre abandono con el fin de que especifiquen aspectos claves a valorar que están relacionados con atención de las variables de abandono como en el caso de la operación, calidad y utilidad de la tutoría y la asesoría de apoyo al aprendizaje.

**Descriptor o Palabras Clave:** Evaluación de Programas, Educación Superior, Políticas Educativas, Abandono.

### 1 Introducción

Durante los años setentas y ochentas el Sistema Educativo Mexicano, debido a la gran demanda, se vio obligado a estimular y

apoyar el crecimiento de las instituciones educativas, sin cuidar todos los requerimientos para garantizar la calidad de los programas educativos que ofrecía. En la



década de los noventa surgen dos cuestionamientos sustanciales sobre la educación a nivel nacional: el de la calidad y el de la eficiencia. Estos dos temas propician en el país políticas de estado tendientes a favorecer el desarrollo de la evaluación como recurso para mejorar la calidad de las instituciones, los programas y los actores de la educación.

Como respuesta a esas políticas entre 1989 y 1999, aparecieron diversas instancias, evaluación en el sistema educativo, con las cuales se establecieron condiciones y procesos para propiciar una cultura de la evaluación.

Entre ellas se encuentran los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), quienes inevitablemente, incluyen en las evaluaciones al egreso y la eficiencia terminal como parte de lo que se observa, dando cuenta de la necesidad de que las instituciones de educación superior (IES) generen estrategias y programas para atender los resultados poco favorables encontrados.

Desde su creación en 1991 tanto su modelo de evaluación como su metodología e indicadores han ido cambiando, sin embargo poco se sabe de las bases en los cuales se han generado tales ajustes y si responden a las políticas nacionales.

Aunado a lo anterior ha sido claro que, específicamente, el abandono estudiantil constituye un problema importante del sistema de educación superior por su incidencia negativa sobre los procesos políticos, económicos, sociales y culturales, afectando el desarrollo nacional. Prueba de ellos es la Agenda de Lisboa del 2000, donde se estableció importantes objetivos de formación del capital humano para el año 2010, poniendo especial énfasis en el problema del abandono escolar prematuro y su reducción al 10% al cumplirse la década, es decir en 2010.

Bajo este marco se desarrolla la presente investigación que tuvo como objetivo analizar

la congruencia entre el marco de referencia de la evaluación de programas en las IES mexicanas, las políticas educativas de los últimos dos sexenios y algunas variables que ayudan a evitar el abandono, a través de la revisión de diversos documentos de políticas educativas y sobre los CIEES, así como el análisis de contenido de entrevistas a participantes en la elaboración de los marco de referencia en el Comité de Ciencias Sociales y Administrativas. Para dar contexto a la investigación se muestra un breve marco conceptual sobre algunas variables institucionales relacionadas con el abandono y su atención, las principales políticas educativas en México relacionadas con las variables para evitar el abandono en la educación superior, reseña de los CIEES y la construcción de los marcos de referencia en el Comité de Ciencias Sociales y Administrativas (CCSyA), la metodología del estudio y los principales hallazgos; y se finaliza con las conclusiones.

## **2 Variables institucionales relacionadas con el abandono y su atención**

En primera instancia es necesario definir el abandono, existen diferentes posturas al respecto desde aquella que considera que el abandono y la deserción son lo mismo, hasta la que define el abandono como la salida definitiva del sistema educativo y a la deserción como la no concluir un programa educativo particular, pero sin salir del sistema, es decir cursando otro o el mismo en otra IES.

Para fines del presente trabajo se define el abandono desde la perspectiva de los funcionarios de las IES, es decir, como el fracaso del estudiante para completar un programa de estudios (Tinto, 1975; Chávez, Panchi, Montoya, 2007) y como un problema de eficiencia institucional. Puede hablarse de dos tipos, la voluntaria donde el estudiante decide dejar el programa y aquella donde queda fuera debido al incumplimiento académico.

El abandono implica pérdidas económicas sensibles y más aun en las universidades que obtienen presupuesto del gobierno estatal y/o federal, en su mayoría apenas suficiente para cubrir los gastos de operación, además de estar directamente relacionado con la matrícula que tiene.

En México no existen bases de datos que permitan realizar un análisis riguroso y efectivo sobre el abandono debido a que la normatividad para considerar el abandono de un alumno varía en términos de tiempo y en segundo lugar es difícil en las IES grandes determinar si realmente abandonó un programa educativo o simplemente se cambió a otro con el que comparte asignaturas en común. En la mayoría de los casos no se distinguen entre los alumnos rezagados y los que abandonaron, lo que dificulta la investigación sobre el tema, además de ser fenómenos que sólo se pueden estudiar los efectos de las intervenciones de forma longitudinal durante por lo menos un periodo escolar, aunque idealmente es deseable a lo largo de toda una cohorte generacional.

Cabe destacar que el abandono considerado como del sistema educativo, tienen otras implicaciones, es decir no se cuentan con los datos estadísticos que permitan tener a nivel estatal o nacional el número de abandonos, fuera de los cambios de IES o ejercicios de movilidad, por ejemplo en el caso de México, entre universidades tecnológica (UT's) o institutos tecnológicos (IT's).

Se sabe de su existencia por las estadísticas de egreso y titulación, sin embargo, aun así es solo un espejismo del problema real que por la carencia y homogeneidad en las estadísticas proporcionadas hasta el momento es difícil de abordar.

Se reportaba en el diagnóstico realizado por el Gobierno Federal que en 2001 el 50% de los estudiantes de educación superior terminaron sus estudios, dejando un 50% en situación de rezago o abandono (SEP, 2001).

Varias son las variables que se han estudiado para entender el abandono escolar, van desde

las individuales pasando por las institucionales, las familiares y las de políticas educativas. Se trata de un fenómeno que responde a múltiples factores reforzados entre sí.

En el caso de las variables institucionales se puede comentar que ninguna estrategia aislada puede ser suficiente y que el curso de acción a tomar dependerá de cada IES debido a su peculiaridad (Tinto, 1992).

Algunas de las variables relacionadas con el abandono, donde puede intervenir la IES, son la incompatibilidad de las metas del estudiante con el programa educativo, la carencia del perfil de ingreso del alumno, su incapacidad para satisfacer los requisitos del trabajo académico, insuficiente integración personal al ambiente intelectual y social de la comunidad académica (Tinto, 1975; Tinto, 1992), la falta de recursos económicos (Valdez, Román, Cubillas & Moreno, 2008), entre otras.

Las IES generan diferentes estrategias como el curso de inducción cuyo fin deriva en moderar y generar expectativas realistas de la institución y del programa educativo que pretende cursar, además de favorecer su inclusión a la comunidad académica (Chávez, Panchi, & Montoya, 2007).

La adecuada selección de los estudiantes de acuerdo al perfil de ingreso da la posibilidad de garantizar que cuentan con los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para cursar el programa educativo (Chávez, Panchi, & Montoya, 2007). En este sentido las IES han desarrollado diferentes instrumentos o en su defecto contratado a agencias evaluadoras para la aplicación de pruebas estandarizadas que valoren el perfil de ingreso o parte de ellos.

Otra estrategia que se aplica de forma temprana y que idealmente se aplican durante toda su estancia es la asesoría para atender dudas sobre temas específicos del programa educativo y la tutoría orientada a integrar al alumno, detectar sus necesidades y dificultades para orientarlas a los diferentes

servicios de la IES dirigidos a subsanarlas, tales como servicios psicopedagógicos, médicos, psicológicos, becas, deportes, cultura y artes, etc. (Chávez, Panchi, & Montoya, 2007).

La investigación ha revelado que una buena política de becas y ayudas a los estudiantes potencia la eficiencia al promover el desarrollo del capital humano del país y al fomentar la dedicación intensiva a los estudios, evitando así el abandono (Merino, 2010)

### **3 Políticas educativas en México relacionadas con variables para evitar el abandono**

El Programa Nacional de Educación 2001-2006 (Secretaría de Educación Pública, 2001), reconoce que a pesar de los avances y logros obtenidos se han acentuado otros factores que impactan de forma negativa la permanencia y rendimiento escolar de los educandos y la calidad de los servicios educativos.

Por tal motivo, se propone que deben combatirse las causas que inciden en la reprobación, deserción y abandono escolares, traducida en la baja eficiencia terminal en el nivel superior (50%) y, por tanto, el desperdicio de recursos que la sociedad destina a la educación (Secretaría de Educación Pública, 2001).

En el Plan Nacional de Educación 2001-2006 existen dos preocupaciones principales la cobertura con equidad y la calidad de los servicios educativos brindados (Secretaría de Educación Pública, 2001). En cuanto a ambos temas, y directamente relacionada con el abandono, se establece a) la aplicación conjunta con las instituciones de educación media superior de programas de orientación vocacional; b) mejorar la difusión de los programas educativos, especialmente su perfil de egreso y campo de trabajo; c); la implementación de la tutoría d) el cambio a un enfoque educativo centrado en el alumno; e) la ampliación del acceso a becas a través de un Programa Nacional de Becas y

financiamiento; f) la diversificación de las opciones de titulación; así como g) atender las recomendaciones de CIEES (Secretaría de Educación Pública, 2001).

En el siguiente sexenio, el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 (Secretaría de Educación Pública, 2007) se establece como parte de la calidad educativa a) la creación de programas educativos con salidas laterales que permitan combinar el estudio y el trabajo; b) las escuelas de educación media superior y las IES desarrollen de manera conjunta programas de orientación vocacional; c) difundir los programas educativos en especial el perfil de egreso y el campo laboral; d) promover la mejora técnica de los procedimientos e instrumentos utilizados para la selección y admisión de los alumnos a las IES; e) uso de cursos propedéuticos para garantizar que cuenta con los conocimientos, habilidades y actitudes para cursar el programa; f) promover la tutoría y acompañamiento académico; g) orientación psicopedagógica con el fin de que cuente con los apoyos para poder enfrentar la demanda académica; h) pasar de 161 767 becas otorgadas a 400 000 ampliando la cobertura del Programa Nacional de Becas (PRONABES); i) ofrecer actividades deportivas y culturales para permitir la integración de los alumnos a la IES; j) la necesidad de aumentar del 62.9% de eficiencia terminal al 70%; k) incrementar la matrícula de alumnos de educación superior en nivel 1 de CIEES o acreditación de organismos del COPAES del 38.3% al 60%; l) se establece que las instancia encargadas de la evaluación deben tener mecanismos pertinentes para realizar estudios sobre su práctica para garantizar la confiabilidad, validez y pertinencia de sus resultados y recomendaciones.

Se incluye la titulación como una variable relacionada al abandono porque si se entiende el abandono como no haber concluido sus estudios y se entiende la conclusión como la obtención del título (eficiencia terminal), también afecta la variable.

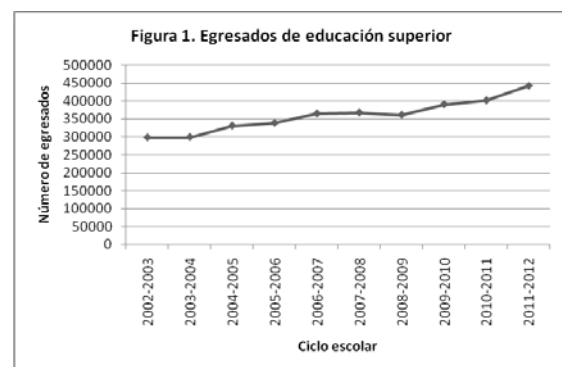
En contraste, los dos sexenios cuentan con puntos convergentes como la orientación vocacional, la difusión de la oferta educativa, tutoría, becas y la mejora a través de las evaluaciones externas de los programas. También se observa que las variables no coincidentes son complementarias como mejorar los procesos de selección de estudiantes, la implementación de cursos propedéuticos, la orientación psicopedagógica, diversificación de las opciones de titulación y el aumento de la eficiencia terminal, la realización de estudios sobre la práctica de las agencias externas de evaluación para garantizar su calidad. Existen otras que son novedosas como la creación de programas educativos con salidas laterales, el cambio a un enfoque educativo centrado en el alumno y ofrecer actividades deportivas y culturales.

Aparentemente, pareciera que las políticas asumidas en el papel por el Gobierno Federal en ambos sexenios son la guía para la mejora de la educación superior derivada en la retención de los estudiantes en el sistema educativo a nivel superior, pero se carece de estudios que evalúen estas políticas educativas a más de seis años de distancia.

La única evidencia que se muestra es el contraste de la eficiencia terminal de 2001 (50%) a la diagnosticada en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 (62.9%). Se muestra que en seis años ha aumentado alrededor de un 13% el número de alumnos que han concluido sus estudios. Cabe resaltar al abandono como un fenómeno presente a lo largo de toda el desarrollo del programa educativo y la titulación de los alumnos y en sí complejo de estudiar, pero en la educación superior más, debido a la diversidad de subsistemas que la componen y a los problemas de validez, consistencia y confiabilidad de las escasas cifras a las que se tiene acceso.

A pesar de las dificultades para ver cómo se ha avanzado en el tema del abandono en el nivel superior a continuación se muestra una

gráfica (Fig. 1) con los avances en el número de egresados del nivel superior, entendiendo que al carecer de los datos por cohorte generacional es difícil saber si lo reportado fue el resultado de la atención de los alumnos desde un inicio de su contacto con la IES o a las estrategias paralelas puestas en marcha por las IES y no relacionadas con las planteadas por los gobiernos federales, pero si dirigidas a aumentar el egreso y titulación de sus estudiantes. Además es necesario aclarar que al carecer de la información por cohorte generacional tampoco se tiene claridad si el aumento reportado es resultado de la implementación de las políticas educativas o de un aumento posible en el ingreso en determinados años.

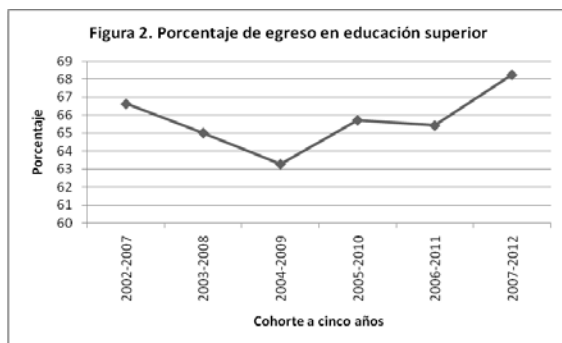


**Fuente:** Construcción propia con base en los informes estadísticos anuales emitidos por la SEP (Secretaría de Educación Pública, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012)

Como puede observarse existe un aumento en el número de egresados de 150 000 aproximadamente desde 2002 hasta 2012, es decir un tercio de los obtenido con antelación. Se puede observar avances en el indicador permitiendo inferir mejoras en la retención de los alumnos en la IES, sin embargo es necesario alertar al lector que los resultados no son concluyentes.

En contraste, y tomando en cuenta los problemas de veracidad de los datos mencionados en el apartado “2 Variables institucionales relacionadas con el abandono y su atención” y reforzado en este con antelación, se muestra una aproximación del egreso tomando como parámetro el ingreso y

la terminación de créditos a cinco años (Fig. 2). Cabe resaltar la existencia de programas con 3 años para concluir estudios y otros con hasta seis, de ahí la necesidad de tomar con cautela los datos a continuación presentados.



**Fuente:** Construcción propia con base en los informes estadísticos anuales emitidos por la SEP (Secretaría de Educación Pública, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012)

Se puede observar, como en el caso de la gráfica anterior la existencia de un incremento en el porcentaje de egreso por cohorte a cinco años, llevando a inferir el aumento en la retención de estudiantes y por tanto la disminución del abandono.

En contraste con la meta de egreso propuesta en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 (70%) su puede observar, con base en nuestros datos que se queda alrededor de dos puntos porcentuales abajo.

Efectivamente, las políticas educativas propuestas por los dos sexenios anteriores han tendido a promover la retención de los alumnos en las IES, con el fin de combatir el abandono, pero no deja de ser difícil tener los resultados objetivos y confiables para valorar su eficacia operativa.

#### **4 La evaluación de programas y la construcción de los marcos de referencia en el CCSyA de los CIEES**

La evaluación de programas, se entenderá como un proceso sistemático que recopila información (Worthen, B., Sanders, J. & Fitzpatrick, J., 1996; Rossi, P., Lipsey, M. & Freeman, H., 2004; Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, 1999), basado en indicadores y/o criterios, ya sea

cuantitativa y/o cualitativa de diversas fuentes (Worthen, B., Sanders, J. & Fitzpatrick, J., 1996; Stufflebeam, D., & Shinkfield, A. 1987; Stufflebeam, D., 1999) para determinar la situación (valía o mérito) (Worthen, B., Sanders, J. & Fitzpatrick, J., 1996) de un programa, con el fin de brindar la información necesaria que apoye la toma de decisiones eficientes y pertinentes tendientes a la mejora.

A lo largo del desarrollo de la disciplina evaluativa se han encontrado diversas funciones de la evaluación de programas educativos y dos de las más destacadas son ser la esencia de la planeación educativa y brindar los insumos para permitir la formulación de políticas de mejoramiento educativo y de financiamiento (Pérez, 1993).

Dada la importancia de la evaluación de programas y la preocupación generalizada por la calidad de la educación superior entre 1989 y 1999, aparecieron diversas instancias, evaluación en el sistema educativo, con las cuales se establecieron condiciones y procesos para propiciar una cultura de la evaluación.

Particularmente para la evaluación de programas, en julio de 1990, durante la IX Asamblea General Extraordinaria de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) se aprueba la propuesta de lineamientos para la evaluación de la educación superior y en este documento se propone la constitución de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior.

En junio de 1991 se crean los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior y se comienzan a definir sus características, organización, mecanismos de coordinación, ámbitos y universos de trabajo, así como aspectos de carácter operativo. Ese mismo año se instauran los primeros cuatro comités y en enero de 1993 se establecen cuatro más, entre los que destaca el Comité de Ciencias Sociales y

Administrativas (CCSyA). Finalmente, en 1994 se instala el noveno comité.

Los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) son nueve cuerpos colegiados, integrados por pares académicos del más alto nivel de las Instituciones de Educación Superior de todo el país. Su misión fundamental es evaluar las funciones y los programas académicos que se imparten en las instituciones educativas que lo solicitan y formular recomendaciones puntuales para su mejoramiento, contenidas en los informes de evaluación que se entregan a los directivos de las instituciones.

La evaluación diagnóstica que realizan los CIEES es uno de los instrumentos en México que se ha utilizado recientemente para mejorar los servicios en las IES. A pesar de ser una práctica reciente, se ha convertido en uno de los elementos más utilizados para una planificación eficaz.

Desde sus inicios han existido diferentes parámetros de evaluación en cada comité. En el caso del CCSyA en un principio se contaba con un marco de referencia general que nombraba los elementos necesarios a considerar en la evaluación, no así los criterios o indicadores de estos. A principios del 2000 se cambia 100 criterios que fueron el primer esfuerzo por no dejar a opinión del evaluador qué valorar y bajo qué parámetros.

En 2005 la metodología y marcos de evaluación fueron unificados para los siete comités disciplinares mediante un trabajo colaborativo y colegiado que dio como resultado la Metodología General de Evaluación de los CIEES y fue aprobada para su aplicación en mayo.

Para su elaboración se retomó el Paradigma educativo de buena calidad, el Programa Sectorial de Educación 2007-2012, los marcos de referencia y criterios de los comités disciplinares, documentos de ANUIES, entre otros.

La metodología define cuatro ejes de evaluación (Intencionalidad, Estructura,

Infraestructura y Resultados e Impacto), mismos que engloban 10 categorías: 1. Normatividad y políticas generales, 2. Planeación – evaluación, 3. Modelo educativo y plan de estudios, 4. Alumnos, 5. Personal académico, 6. Servicios de apoyo a los estudiantes, 7. Instalaciones, equipo y servicios, 8. Trascendencia del programa, 9. Productividad académica y 10. Vinculación con los sectores de la sociedad. En total consta de 61 indicadores de evaluación.

Los indicadores que se considera están relacionados con el abandono o proponen estrategias para su disminución son: 8. *Modelo educativo*, 13. *Perfil de ingreso*, 14. *Perfil de egreso*, 15. *Métodos de enseñanza-aprendizaje*, 16. *Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje*, 19. *Ingreso de estudiantes*, 21. *Programa de titulación*, 32. *Asesoría de apoyo al aprendizaje*, 33. *Servicios de tutoría en apoyo al aprendizaje de los estudiantes*, 35. *Actividades complementarias para la formación integral*, 37. *Programa de becas*, y 45. *Servicios de apoyo*.

En el caso de los indicadores 20. *Trayectoria escolar* y el 51. *Eficiencia terminal y de titulación*, a pesar de no ser una variables relacionadas con el abandono o una estrategia para su atención, muestra la necesidad de contar con cifras que permitan ver si el programa educativo cuenta con problemas de rezago o abandono y pone nuevamente en la mesa la necesidad de tener estadísticas objetivas, válidas y confiables sobre la trayectoria escolar de los alumnos de educación superior.

## 5 Metodología

El diseño de la investigación evaluativa fue un estudio exploratorio de corte cualitativo.

En primera instancia se realizó un análisis documental sobre: a) abandono en educación superior, b) políticas educativas en México para favorecer la retención de los alumnos y c) la información relacionada con los CIEES en cuanto a misión y elaboración de lo que ha

guiado su trabajo de evaluación de programas. A continuación, se determinaron las variables, estrategias e indicadores de los tres grandes temas anteriores relacionados con el abandono y en cuanto a lo que las IES pueden hacer para atacarlo.

El siguiente paso, fue realizar y analizar dos entrevistas a personas involucradas en la elaboración de la metodología del 2005, con el fin de identificar el sustento de los mismos y contar con un contexto que permitiera hacer inferencias sustentadas y pertinentes.

Posteriormente, se realizó un cuadro comparativo que mostró las similitudes y diferencias entre las políticas educativas de 2006 a 2012, las variables institucionales relacionadas con el abandono y los indicadores de los CIEES.

Finalmente, se realizó el análisis sobre las estrategias propuesta en las políticas educativas, los teóricos del abandono y los CIEES para cada variable.

## 6 Resultados

En este apartado se abordará en primera instancia un análisis de los indicadores de los CIEES seleccionados por su relación con el abandono, con el fin de determinar su suficiencia y pertinencia para coadyuvar en la selección y retención de los alumnos para evitar el abandono. En segundo lugar, se presenta una comparación entre las variables institucionales consideradas por diversas instancias como relacionadas con el abandono, para conocer la congruencia entre ellas. Finalmente, se realizará un análisis comparativo de las estrategias propuestas para atender cada variable lo que permite reconocer en dónde se ha puesto el mayor acento, especialmente en la política educativa nacional.

A continuación se presenta la Tabla I cuyo contenido son los indicadores de los CIEES relacionados con el abandono o su atención. Cabe destacar que se presentan tal cual están planteados en la Metodología General (CIEES, 2013)

**Tabla I. Indicadores relacionados con el abandono**

Indicador
<p><b>8. Modelo educativo</b>  <b>Efectividad y pertinencia</b> entre la concepción teórica del Modelo educativo y su aplicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje y su relación con las capacidades genéricas que se refieren a:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) habilidades de aprender a aprender, de aprendizaje a lo largo de la vida y de integración a un ambiente multicultural;</li> <li>b) desarrollo de competencias profesionales;</li> <li>c) manejo de conocimientos e integración multi e interdisciplinaria;</li> <li>d) formación integral con actitudes y valores;</li> <li>e) articulación de las funciones sustantivas: docencia, investigación, difusión, extensión y vinculación.</li> </ul>
<p><b>13. Perfil de ingreso</b>  <b>Suficiencia y pertinencia</b> de los atributos (conocimientos, habilidades, actitudes y valores), necesarios para que el alumno de nuevo ingreso pueda lograr los objetivos del plan de estudios.</p>
<p><b>14. Perfil de egreso</b>  <b>Pertinencia</b> del perfil de egreso con los atributos del plan de estudios y la difusión del perfil, en particular:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) <b>la capacidad de:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>i) aprender a aprender,</li> <li>ii) aplicar los conocimientos en la práctica</li> <li>iii) análisis y síntesis,</li> <li>iv) adaptarse a nuevas situaciones,</li> <li>v) generar nuevas ideas (creatividad),</li> <li>vi) trabajar en equipos interdisciplinarios y/o multidisciplinarios,</li> <li>vii) autoaprendizaje,</li> <li>viii) organizar y planificar.</li> </ul> </li> <li>b) <b>conocimientos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>i) básicos sobre el área de estudio,</li> <li>ii) sobre el desempeño de la profesión,</li> <li>iii) segundo idioma,</li> <li>iv) culturales complementarios.</li> </ul> </li> <li>c) <b>Habilidades de:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>i) liderazgo,</li> <li>ii) relaciones interpersonales,</li> <li>iii) comunicación oral y escrita,</li> <li>iv) manejo de la computadora,</li> <li>v) toma de decisiones,</li> <li>vi) investigación y/o desarrollo,</li> </ul> </li> <li>d) <b>Actitudes:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>i) ética profesional (valores),</li> <li>ii) crítica y autocrítica,</li> <li>iii) diversidad y multiculturalidad.</li> </ul> </li> </ul>
<p><b>15. Métodos de enseñanza-aprendizaje</b>  <b>Efectividad</b> de los métodos empleados en la formación integral de los estudiantes, en particular en:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) el cumplimiento del perfil de egreso;</li> <li>b) la adecuación a los objetivos del plan de estudios;</li> <li>c) cumplimiento de los contenidos y los objetivos de cada asignatura.</li> </ul>
<p><b>16. Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje</b>  <b>Efectividad</b> de los instrumentos y procedimientos utilizados por las instancias responsables de la evaluación (departamentos, colegios, academias...) para:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) la evaluación de los diversos tipos de aprendizaje alcanzados por los estudiantes;</li> <li>b) la supervisión de los aprendizajes;</li> <li>c) la evaluación de los conocimientos y las competencias adquiridas por los estudiantes en el servicio social y/o en las prácticas profesionales.</li> </ul>
<p><b>19. Ingreso de estudiantes</b>  <b>Pertinencia</b> de los mecanismos de selección de los alumnos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) existencia de la convocatoria y de los mecanismos de información;</li> <li>b) efectividad de los mecanismos, instrumentos y transparencia en la selección;</li> <li>c) existencia de la guía de preparación de examen de ingreso;</li> <li>d) existencia de programas de orientación al estudiante sobre el funcionamiento y organización del programa educativo;</li> <li>e) existencia de procedimientos y mecanismos de retroalimentación enlace con las instituciones de educación media, a través de los resultados obtenidos en el examen de ingreso.</li> </ul>
<p><b>20. Trayectoria escolar</b>  <b>Efectividad y actualidad del registro y el análisis</b> de la información de la trayectoria de los estudiantes desde el ingreso hasta el egreso, en particular:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) duración promedio de los estudios:  <i>número de años que tardan los estudiantes en finalizar sus estudios respecto del tiempo consignado en el plan de estudios;</i></li> <li>b) tasa de retención en el primer año  <i>proporción de estudiantes de la misma generación que se matriculan al año siguiente;</i></li> <li>c) índice de rezago por ciclo escolar:  <i>proporción de estudiantes rezagados;</i></li> <li>d) índice de aprobación:  <i>proporción de estudiantes aprobados en todas las asignaturas;</i></li> <li>e) índice de abandono:  <i>proporción de estudiantes que abandonan sus estudios;</i></li> <li>f) tasa de rendimiento:  <ul style="list-style-type: none"> <li>1.1. <i>proporción de estudiantes que concluyen con éxito un ciclo escolar;</i></li> </ul> </li> <li>g) calificación promedio de las asignaturas (últimos cinco años).</li> </ul>

**Tabla I. Indicadores relacionados con el abandono (continuación)**

Indicador
<p><b>21. Programa de titulación</b>                      Valoración cualitativa y cuantitativa de la opción de titulación más pertinente al área del conocimiento en la que está inserta el programa educativo:</p> <p>a) examen de egreso:  <i>proporción de titulación por examen de egreso;</i></p> <p>b) tesis:  <i>proporción de titulación por tesis;</i></p> <p>c) tesina:  <i>proporción de titulación por tesina;</i></p> <p>d) proyecto terminal:  <i>proporción de titulación por proyecto terminal;</i></p> <p>e) proyecto profesional:  <i>proporción de titulación por proyecto profesional;</i></p> <p>f) cursos de posgrado:</p> <p>g) por promedio de calificaciones:  <i>proporción de titulación por promedio de calificaciones;</i></p> otros.
<p><b>32. Asesoría de apoyo al aprendizaje</b>                      Existencia de un programa de asesoría que apoya a los estudiantes para resolver problemas puntuales de aprendizaje.</p> <p>a) La relación docente-alumno es adecuada a los requerimientos del programa de asesoría.</p> <p><i>Número total de estudiantes/Número de PTC</i></p>
<p><b>33. Servicios de tutoría en apoyo al aprendizaje de los estudiantes.</b>                      Existencia y cobertura de los servicios de tutoría, así como de otras formas de atención que orienten al estudiante en lo relativo al programa educativo y a la organización de su trayectoria escolar, en particular:</p> <p>a) tutoría individual;</p> <p>b) apoyo en el diseño de la trayectoria escolar del estudiante;</p> <p>c) apoyo a estudiantes rezagados; optimización del tiempo de dedicación.</p> <p>d) la relación docente-alumno es adecuada a los requerimientos del programa de tutoría.</p> <p><i>Número total de estudiantes/Número de PTC</i></p>
<p><b>35. Actividades complementarias para la formación integral</b>                      Existencia y cobertura de actividades destinadas a la formación integral del estudiante, en particular la promoción de:</p> <p>a) seminarios, simposios, talleres, conferencias, otros;</p> <p>b) visitas de estudio y prácticas profesionales;</p> <p>c) actividades humanísticas y culturales;</p> <p>d) actividades deportivas y recreativas;</p> <p>e) prácticas para la salud;</p> <p>f) la formación ética, bioética, ecológicas...;</p> <p>g) programas de autoaprendizaje (lenguas, informática, otros), mediante el uso de tecnologías de información y comunicación.</p>
<p><b>37. Programa de becas</b>                      Existencia, equidad, funcionamiento, cobertura, operación y resultados del programa.</p> <p>a) programa institucional de becas;</p> <p>b) participación en el Programa Nacional de Becas de la educación superior (Pronabes).</p> <p><i>Número de becas otorgadas a los estudiantes / matrícula del programa educativo</i></p>
<p><b>45. Servicios de apoyo</b>                      Adecuación de los servicios de apoyo a la comunidad institucional en calidad y accesibilidad, en particular:</p> <p>a) servicios médicos;</p> <p>b) atención psicológica;</p> <p>c) bolsa de trabajo;</p> <p>d) fotocopiado e impresión (reprografía);</p> <p>e) cafetería;</p> <p>f) transporte.</p>

Cabe destacar que en los indicadores 8. *Modelo educativo* y 15. *Métodos de enseñanza-aprendizaje* no se especifica un enfoque en particular de enseñanza, cosa que como se pudo observar en PNE 2001-2006 cuando declara que debe ser centrado en el aprendizaje.

El indicador 32. *Asesoría de apoyo al aprendizaje*, hace énfasis en la existencia de un programa, sin embargo no valora su calidad, utilidad y pertinencia, lo que hace pensar en él como un requisito a cotejar; por tanto su aportación a la retención de los estudiantes puede quedar relegada o ser mínima. En el caso del 33. *Servicios de tutoría en apoyo al aprendizaje de los*

*estudiantes*, se presenta una situación similar debido a que el acento se coloca en la existencia y cobertura del programa, no en su efectividad y se limita a una tutoría académica que deja de lado el acompañamiento más personalizado de los estudiantes que les permita ser canalizados a otros servicios como el psicopedagógico, el psicológico y becas, etc.

La congruencia entre la investigación educativa, las políticas nacionales y la evaluación de programas es importante, así como necesaria para atacar problemáticas tan complejas y comunes como el abandono. A continuación se muestra la Tabla II que muestra ésta congruencia entre las variables institucionales relacionadas con el abandono y lo propuesto por los investigadores, los diseñadores de políticas educativas y los CIEES, este último con base en los indicadores de la Metodología General vigente.

**Tabla II. Cuadro comparativo de variables institucionales relacionadas con el abandono y diferentes documentos**

Variables	Investigación	PNE 2001-2006	PSE 2007-2012	Indicadores CIEES
Orientación Vocacional				
Expectativas y conocimientos del estudiante sobre el programa educativo				
Conocimientos previos necesarios				
Insuficiente integración personal al ambiente intelectual y social.				
Enfoque educativo				
Evaluación de los aprendizajes con fines diagnósticos, formativos y sumativos.				
Capacidad para satisfacer los requisitos del trabajo académico				
Recursos económicos				
Opciones de titulación				

**Fuente:** Construcción propia con base en un análisis documental de Chávez, Panchi, & Montoya, 2007; Valdez, Román, Cubillas & Moreno, 2008; Tinto, 1975; Tinto, 1992; Secretaría de Educación Pública, 2001; Secretaría de Educación Pública, 2007; CIEES, 2013.

Las variables *Expectativas y conocimientos del estudiante sobre el programa educativo*, *Insuficiente integración personal al ambiente intelectual y social*, así como *Recursos económicos* tienen coincidencia en las cuatro columnas, permitiendo inferir que son en éstas donde se ha dirigido la mayor atención.

En términos generales, se puede observar que los indicadores de los CIEES contemplan la mayoría de las variables relacionadas con el



abandono institucional que se plantean en los documentos guía de los gobiernos federales y las investigaciones, exceptuando los trabajos de orientación vocacional.

La variable *Evaluación del aprendizaje*, es retomada como relacionada con el abandono, considerando que dos de sus propósitos son el diagnóstico y la retroalimentación de los alumnos a lo largo del ciclo académico, lo que implicaría el reajuste de las estrategias y contenidos a fin de evitar su reprobación. Sin embargo únicamente es considerada por los CIEES.

Finalmente, se incluye las opciones de titulación entendiendo que si el abandono es la no conclusión de un programa educativo, es justo este último proceso el que da por terminado el ciclo.

A continuación se presenta la Tabla III, con las estrategias de atención e identificando quien las sugiere.

**Tabla III. Comparativo de variables y estrategias propuestas por diversas instancias**

Variables	Estrategia de atención	Investigación	PNE 2001-2006	PSE 2007-2012	Indicadores CIEES
Orientación Vocacional	Brinden las instituciones de educación media superior y las IES orientación vocacional				
Expectativas y conocimiento del estudiante sobre el programa educativo	Difundir el perfil de ingreso y el campo laboral de los programas educativos Difusión del perfil de ingreso del programa educativo				
Conocimientos previos necesarios	Los procedimientos, técnicas e instrumentos para seleccionar a los estudiantes sean pertinentes, adecuados y con base en el perfil de ingreso Implementar cursos propedéuticos				
Insuficiente integración personal al ambiente intelectual y social.	Implementar un curso de inducción Programas de tutoría Actividades complementarias (deportes, actividades humanísticas y culturales, seminarios, simposios, talleres, visitas de estudio, etc.)				
Enfoque educativo	Enfoque educativo centrado en el alumno Enfoque educativo congruente con el plan de estudios y fomento habilidades para la vida				

**Tabla III. Comparativo de variables y estrategias propuestas por diversas instancias (continuación)**

Variables	Estrategia de atención	Investigación	PNE 2001-2006	PSE 2007-2012	Indicadores CIEES
Evaluación de los aprendizajes con fines diagnósticos, formativos y sumativos.	Instrumentos y procedimientos de evaluación efectivos y pertinentes.				
Capacidad para satisfacer los requisitos del trabajo académico	Asesorías para atender dudas de aprendizaje. Orientación psicopedagógica Servicios de apoyo (médicos y psicológicos)				
Recursos económicos	Creación de programas educativos con salidas laterales Programa de becas				
Opciones de titulación	Diversificar las opciones de titulación con base en el programa educativo				

**Fuente:** Construcción propia con base en un análisis documental de Chávez, Panchi, & Montoya, 2007; Valdez, Román, Cubillas & Moreno, 2008; Tinto, 1975; Tinto, 1992; Secretaría de Educación Pública, 2001; Secretaría de Educación Pública, 2007; CIEES, 2013.

Una de las estrategias propuestas relacionada con los recursos económicos insuficientes es la creación de programas educativos con salidas laterales que les permita a los alumnos trabajar y seguir estudiando, lo cuál ha sido atendido a través de los técnicos superiores universitarios o profesionales asociados. Estos programas se encuentran concentrados en las Universidades Tecnológicas, aunque en las demás IES también han hecho presencia.

Destaca que en la variable *Conocimientos previos necesarios* se plantean dos estrategias aparentemente opuestas *Los procedimientos, técnicas e instrumentos para seleccionar a los estudiantes sean pertinentes, adecuados y con base en el perfil de ingreso* e *Implementar cursos propedéuticos*. Pareciera que si se aplica un proceso de selección no se requiere un propedéutico, sin embargo la realidad de muchas IES es su necesidad de cubrir una matrícula, sea por presión política o social o a razón de presupuesto. Entonces una alternativa es usar el proceso de selección para incluir en su matrícula a los de mejores resultados, aunque carezcan del perfil de ingreso, y usar los resultados para diseñar un curso propedéutico que les permita tener los conocimientos, habilidades y actitudes mínimas para cursar el programa educativo sin presentar desventaja desde el principio.

Otro punto a destacar es la variable *Enfoque educativo* donde se sugieren dos estrategias diferentes, en el PNE 2001-2006 se plantea la necesidad de una aproximación centrada en el aprendizaje, mientras que en los indicadores de los CIEES se hace el énfasis en la congruencia con el plan de estudios y el fomento de habilidades para la vida. Finalmente, no son posturas contrarias, sino complementarias para disminuir el abandono a través de poner en el centro al alumno.

Llama la atención como dos son las estrategias en las que se encuentra coincidencia los *Programas de Tutoría* y *Programas de becas*, que son justamente las de más auge e importancia, mucho porque para las IES implican la obtención de recursos adicionales.

A pesar de no ser variables relacionadas con el abandono, tanto en los CIEES como en el PSE 2007-2012 se establece la necesidad de elevar la eficiencia terminal en educación superior para lo cual se proponen dos estrategias una propuesta en ambos sexenios es la atención a las recomendaciones de los CIEES, con el fin de obtener el nivel 1 (programa de calidad y acreditable), y la segunda establece que las instancia encargadas de la evaluación deben tener mecanismos pertinentes para realizar estudios sobre su práctica para garantizar la confiabilidad, validez y pertinencia de sus resultados y recomendaciones.

## 7 Conclusiones

Los principales hallazgos muestran que la evolución de los marcos de referencia para la evaluación han ido retomando las políticas educativas nacionales y algunas variables importantes para atacar el abandono, sin embargo también quedó patente la necesidad de revalorar los indicadores para que especifiquen los aspectos claves a valorar que están relacionados con atención de las variables de abandono como en el caso de la operación, calidad y utilidad de la tutoría y la asesoría de apoyo al aprendizaje.

Dentro de los indicadores propuestos por los CIEES existen algunos que también están relacionados con el abandono, pero que no fueron analizados en el presente trabajo como el marco normativo en cuanto a ingreso, permanencia y egreso. Su importancia radica en que es necesario sea congruente con los esfuerzos hechos a través de las estrategias identificadas en este trabajo y favorezca la permanencia, pero también a la necesidad de contar con estadísticas nacionales, que en el caso de algunas IES no permiten por no tener tiempos límites de permanencia en el programa educativo. Otro de ellos es el Plan de desarrollo que puede contemplar esfuerzos a corto, mediano y largo plazo para abatir el abandono. Finalmente, el orientado a la carga académica diversificada de los docentes, con el fin de garantizar la existencia del tiempo suficiente para dar tutorías de calidad a los estudiantes.

Para cerrar nuevamente se hace énfasis en la necesidad de contar con estadísticas confiables sobre trayectorias escolares en la IES y a nivel nacional, con el fin de orientar de mejor manera las políticas y acciones para abatir el rezago educativo y el abandono.

## Referencias

- Chávez, F., Panchi, A. & Montoya, S. (2007) Abandono de estudios en la educación superior a distancia. Un análisis de casos. *Innovación Educativa*, vol. 7, núm. 39, julio-agosto, pp. 5-17.
- CIEES (2013) Metodología General de Evaluación de los CIEES. México: Autor.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1999). Normas de evaluación para programas, proyectos y material educativo. México: Trillas.
- Merino, M. (2010) La evaluación de políticas públicas en el nivel estratégico: sistema general de becas, abandono escolar prematuro y mejora del capital humano. *Gestión y Análisis de Políticas Públicas*, (3), pp. 83-111.
- Pérez M. (s/f) Materiales de Apoyo a la Evaluación Educativa, Tomo II, CONAEVA, CONPES, SEP, ANUIES.

- Rossi, P., Lipsey, M. & Freeman, H., (2004). Evaluation: A systematic approach. EUA: SAGE.
- Secretaría de Educación Pública (2001). Plan Nacional de Educación 2001-2006. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública (2003). Sistema educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras. Ciclo escolar 2002-2003. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública (2004). Sistema educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras. Ciclo escolar 2003-2004. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública (2005). Sistema educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras. Ciclo escolar 2004-2005. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública (2006). Sistema educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras. Ciclo escolar 2005-2006. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública (2007). Programa Sectorial de Educación 2007-2012. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública (2007). Sistema educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras. Ciclo escolar 2006-2007. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública (2008). Sistema educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras. Ciclo escolar 2007-2008. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública (2009). Sistema educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras. Ciclo escolar 2008-2009. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública (2010). Sistema educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras. Ciclo escolar 2009-2010. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública (2011). Sistema educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras. Ciclo escolar 2010-2011. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública (2012). Sistema educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras. Ciclo escolar 2011-2012. México: Autor.
- Stufflebeam, D. & Shinkfield, A. (1987). Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica. España: Paidós/M. E. C.
- Stufflebeam, D. (1999). Foundational models for 21st Century Program Evaluation. The Evaluation Center. Extraído el 12 de Agosto de 2009 desde [www.wmich.edu/evalctr/](http://www.wmich.edu/evalctr/)
- Tinto, V. (1975). "La deserción en la educación superior: Síntesis de las bases teóricas de las investigaciones recientes", *Review of Educational Research*, Vol. 45, No. 1, pp. 89-195.
- Tinto, V. (1992) El abandono de los estudios superiores: una perspectiva de las causas abandono y su tratamiento. México: ANUIES y UNAM.
- Valdez, E., Román, R., Cubillas, M. & Moreno, I. (2008). ¿Deserción o autoexclusión? Un análisis de las causas de abandono escolar en estudiantes de educación media superior en Sonora, México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10 (1). Extraído el 19 de septiembre de 2013 en: <http://redie.uabc.mx/vol10no1/contenido-abril.html>
- Worthen, B., Sanders, J. & Fitzpatrick, J. (1996). Program evaluation. Alternative approaches and practical guidelines. EUA: Addison Wesley Longman.

## **POLÍTICA INSTITUCIONAL DE COMPARTILHAMENTO DE CUSTOS: AMPLIAÇÃO DAS TAXAS DE MATRÍCULA E FINANCIAMENTO ESTUDANTIL**

EIXO 3: Políticas Nacionais e Gestão Institucional para a Redução do Abandono

VOOS, Jordelina Beatriz Anacleto<sup>1</sup>

MOROSINI, Marilia Costa<sup>2</sup>

Universidade da Região de Joinville- UNIVILLE-SC  
Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul- PUCRS

jovoos@gmail.com

Marilia.morosini@puccrs.br

**Resumo:** Seguindo a trajetória das economias desenvolvidas, outras nações em desenvolvimento consideram que aumentar taxas de participação no ensino superior é necessário para a efetiva inserção no processo de globalização. Porém, os governos destas nações, como o Brasil, reconhecem que, por si só, não têm condições de atender a crescente demanda. Segundo dados do relatório da GUNI – Global University Network for Innovation (2009), contraditoriamente, os orçamentos governamentais para o ensino superior estão diminuindo constantemente. Então, no sentido de garantir o acesso, tendo em vista a procura crescente, foram criadas formas de compartilhamento de custos. No Brasil, há dois programas. O Programa de Crédito Educativo, o CREDOC, instituído em 1975, antecessor da atual forma de Financiamento Estudantil do Ensino Superior, o FIES e o Programa Universidade para Todos – ProUni, criado em 2004. São programas do Ministério da Educação destinados a financiar a graduação de estudantes de baixa renda, matriculados em instituições particulares (incluindo as sem fins lucrativos). Neste cenário investigou-se se, ao adotar esta política, a Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, no período de 2010 a 2013, expandiu a taxa de matrícula, nos cursos de licenciatura, garantindo o acesso e permanência dos acadêmicos. Objetivou-se verificar, ainda, o papel das famílias dos estudantes, no processo de financiamento. A investigação situa-se na confluência das abordagens qualitativa e quantitativa, caracterizando-se como um estudo de caso educacional. A fonte de dados é institucional: a Central de Atendimento Acadêmico e o Programa de Apoio ao Estudante. Para a complementação dos dados foi aplicado um questionário e entrevistas realizadas com os estudantes e as suas famílias dispostos a participar da investigação. Os resultados traduzem as dificuldades de se cumprir os objetivos nacionais de desenvolvimento social e econômico, expectativas, institucionais e aspirações individuais, com base na política de compartilhamento de custos, via financiamento, para estudantes de baixa renda. Constatou-se que, no plano da prática, esta política não causou impacto em relação à ampliação da taxa de matrícula, isto é, ao acesso, bem como a permanência dos estudantes, nos cursos de licenciatura, o caso em análise. Os estudantes, bem como as suas famílias, não aderiram ao programa, como era o esperado.

**Palavras-Chave:** Educação Superior, Política de Financiamento, Cursos de Licenciatura.

<sup>1</sup> Professora dos cursos de licenciatura da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE. Doutoranda do curso de Pós-graduação, em Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Doutora em engenharia da produção pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.

<sup>2</sup> Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Doutora em Educação pela UFRGS e pós-doutora pela Universidade do Texas. Coordenadora da rede UNIVERSITAS, da RIES e do Observatório de Educação Indicadores de Qualidade do Ensino Superior.

## 1 Introdução

Para países de economias desenvolvidas, e de nações em desenvolvimento, aumentar as taxas de participação no ensino superior é necessário para a efetiva inserção no processo de globalização. Porém, os governos destas nações, como o do Brasil, reconhecem que, por si só, não têm condições de atender a crescente demanda. Segundo dados do relatório da GUNI – Global University Network for Innovation (2009), contraditoriamente, os orçamentos governamentais para o ensino superior estão em declínio, em uma base per capita.

Então, no sentido de garantir o acesso, tendo em vista a pressão causada pela demanda crescente, os países criaram diversas formas de financiamento, compartilhando os custos. No Brasil, dois programas de compartilhamento são fundamentais. O Programa de Crédito Educativo, o CREDUC, instituído em 1975, antecessor da atual forma de Financiamento Estudantil do Ensino Superior, o FIES e o Programa Universidade para Todos – ProUni, criado em 2004. São programas do Ministério da Educação destinados a financiar a graduação de estudantes de baixa renda, matriculados em instituições particulares (incluindo as sem fins lucrativos), em consideração à extraordinária expansão deste segmento, na última década, o qual tem se revestido de grande importância. Espera-se que a educação superior contribua para impulsionar o desenvolvimento da sociedade brasileira, reposicionando o país no contexto internacional, haja vista que, no conjunto, da América Latina, o Brasil apresenta um dos índices mais baixos de matriculados na educação superior em relação à população de 18 a 24 anos.

Diante de um contexto emergente *“nenhum país pode aspirar a ser desenvolvido e independente sem um forte sistema de educação superior. Num mundo em que o conhecimento sobrepuja os recursos materiais como fator de desenvolvimento humano, a importância da educação superior e de suas instituições é cada vez maior. [...] é*

*importante a contribuição do setor privado, que já oferece a maior parte das vagas na educação superior e tem um relevante papel a cumprir [...]” (BRASIL, Plano Nacional de Educação, 2010/2020, p.41).*

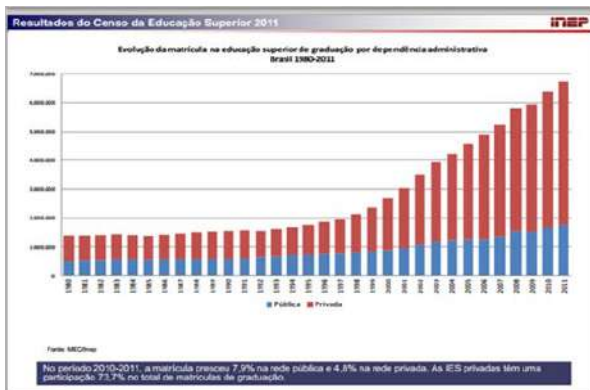
Porém, tal relevância inscrita nas políticas governamentais estatais, no que tange à expansão, acesso, financiamento, e permanência, não tem se materializado, institucionalmente, conforme as evidências do Relatório do 2º Encontro Nacional do Censo da Educação Superior, realizado na cidade de Recife, Estado de Pernambuco, no mês de junho/2013. Ainda, há necessidade de se revisar os indicadores do censo para melhor captar a realidade desse nível de ensino, de forma a subsidiar as Instituições de Ensino Superior - IES a aperfeiçoarem mecanismos e instrumentos para acompanhar a trajetória dos estudantes. Um destes indicadores diz respeito ao financiamento, além de outros, como a forma de acesso, a de permanência e a de articulação com a Educação Básica.

Esta necessidade não é uma particularidade do sistema de ensino superior brasileiro, ultrapassa as fronteiras de todas as nações. O financiamento é um problema, das e entre as nações. Estudos desta natureza concentram-se em instituições estrangeiras.

Na tradição brasileira, são embrionários, na ótica de Morosini (2012) e grande parte das pesquisas realizadas incide na Educação Básica, apesar de o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, órgão do Ministério da Educação – MEC, fazer a divulgação anual dos dados referentes ao ensino superior possibilitando, aos interessados, compreender a gestão e o desenvolvimento das políticas e estabelecer relações entre a expansão e o financiamento estudantil.

Conforme os dados do gráfico 1, logo a seguir, pode-se perceber que a significativa expansão quantitativa reforça a tendência do Brasil, de estar em sintonia com as políticas globais, o que implica no desafio de realizar mudanças estruturais na forma de gerenciar os problemas de financiamento da educação superior, compartilhando os custos.

Gráfico 1 – Evolução da matrícula na educação superior



Fonte: MEC/Inep/Censup, p. 3, 2011.

Na publicação da Secretaria de Comunicação Social (SECOM, 2013, p.37), registra-se no primeiro semestre de 2013, 1.032.873 candidatos a bolsas de estudos do ProUni em instituições particulares de educação superior. Destas, 67% integrais, para 12.159 cursos em 1.078 instituições de ensino superior do País. E, com relação ao FIES, na tabela abaixo, visualiza-se a adesão ao programa, no quadriênio 2010/2013. Observa-se que em 2013 houve retração na adesão ao programa.

Tabela 2 - Evolução de contratos do FIES

ANO	CONTRATOS FIRMADOS
2010	76,3 mil
2011	154,1 mil
2012	372,5 mil
2013	92,3 mil
<b>TOTAL</b>	<b>695,2 mil</b>

Fonte: Secretaria de Comunicação Social (SECOM, 2013, p.37).

Também, no sentido de compartilhamento de custos em 2010, houve a implementação do FIES, com a criação do Fundo de Garantia de Operações de Crédito Educativo – FGEDUC. 843 das 2.412 instituições particulares de ensino superior que participam do Fies, já aderiam ao FGEDUC, financiando as mensalidades de estudantes que não dispõem de garantias e ou fiadores para abonar o empréstimo, desde que a renda

familiar mensal seja de até 1½ salário mínimo por pessoa. Esse programa destina-se aos bolsistas parciais do ProUni, inscritos no FIES e estudantes matriculados em cursos de licenciatura.

À luz destes dados justifica-se a realização de um estudo microscópico sobre esta política e situá-la, no contexto de uma universidade regional comunitária, na busca sistemática da relação entre a taxa de matrícula e o compartilhamento de custos, acesso e permanência dos estudantes nos cursos de licenciatura, especificamente, no período compreendido entre 2010/2013, entendido, este período, como um ciclo de formação.

Nesse sentido, o foco da investigação assenta-se no que tem se constituído como desafio para os gestores das instituições de ensino superior comunitárias, a questão do financiamento. Entende-se que o fenômeno, a ser investigado, instaura-se nas contradições e conflitos produzidos no mundo interno das instituições, porém extrapola os seus muros. Sobre o mundo externo (mercado, ranking, consumidores, representações dos estudantes sobre os cursos e escolha das famílias, quanto ao tipo de financiamento), o controle dos gestores é, de certo modo, presumível.

## 1. Objetivos

Neste cenário, a partir do problema enunciado, delinearam-se como objetivos investigar se, ao adotar a política institucional de financiamento estudantil, alinhando-se à política nacional de compartilhamento de custos, a Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, no período de 2010 a 2013, expandiu a taxa de matrícula, nos cursos de licenciatura e se esta forma de compartilhamento contribuiu para garantir a permanência dos acadêmicos, nos referidos cursos. Verificar, ainda, o papel das famílias dos estudantes, no processo de financiamento.

## 2. Quadro Teórico

Os resultados das pesquisas realizadas sobre a educação superior têm demonstrado que as universidades e/ou instituições

congêneres, na atualidade, vivenciam um processo de transformação estrutural, sem precedentes. Porém, em cada país ou região, as características emergentes desse fenômeno são muito específicas e estão circunscritas às sociedades em que elas atuam.

Desafiadas a determinarem o lugar do conhecimento, como um bem público, na perspectiva do desenvolvimento humano e da responsabilidade social, a estrategicamente, reforçarem a sua postura crítica em relação às mudanças, a compartilhem da qualificação da população para o contexto produtivo local e global, as IES, ao mesmo tempo, se veem obrigadas a competir com os mecanismos de mercado, seguindo a trajetória das economias mais desenvolvidas. Faz-se necessário aumentar as taxas de participação no ensino superior para a efetiva inserção do país no processo de globalização e romper as fronteiras. Citando o caso brasileiro, criaram-se, em seu território, universidades internacionais (Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA; Universidade Federal da Integração Luso Afro-Brasileira - UNILAB; Universidade Federal da Integração Amazônica – UNIAM e a Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS) e redefiniu-se a política de financiamento estudantil para estudantes de baixa renda, matriculados em instituições privadas e/ou comunitárias.

Na Conferência Mundial sobre Educação Superior, em Paris no ano de 1998, essa questão veio à tona. Na Declaração Mundial sobre Educação Superior para o Século XXI: Visão e Ação - subscreve-se um conjunto de medidas fundamentais à promoção de reformas na educação superior, nos níveis governamentais, organizacionais e institucionais, com o intuito de aprimorar sua qualidade, pertinência e eficiência e em garantir recursos e financiamento suficientes, tanto públicos como privados, para lidar com o aumento das demandas no ensino superior pelos seus diferentes públicos de interesse.

Contraditoriamente, à política expansionista, segundo dados do relatório da Global University Network for Innovation

(GUNI 2009), os orçamentos governamentais para a educação superior estão diminuindo constantemente, em base *per capita*, e o mais alto índice é o do Brasil. Essa política gera um grande e preocupante desequilíbrio entre o sistema público e o sistema privado.

Comprovam-se os dados, no Censo do Ensino Superior, publicado pelo Ministério da Educação e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (MEC/Inep, 2011), no que se refere à categoria administrativa, que 88,0% das IES são privadas e 12,0%, públicas. 4,7% são estaduais, 4,3% federais e 3,0% municipais. Entre as dez maiores IES, em número de matrículas de graduação, nove são privadas e uma é pública estadual. 73,7% dos alunos do ensino superior de graduação estão matriculados em instituições privadas.

Este quadro fundamenta a nova política da educação superior: elevar taxas de matrícula, mediante o fomento do financiamento privado, isto é, a criação de linhas de crédito para os estudantes.

Concordando com Cerdeira (2011) que, se de fato, até a década de 80 os governos assumiram o financiamento da educação superior, é porque entendiam ser essencial, a sua responsabilidade social e econômica na formação de seus cidadãos. Além da formação de profissionais, altamente qualificados, havia o compromisso político de constituição de uma “massa crítica”<sup>3</sup>.

Não atendendo à demanda e, incentivando a expansão do ensino privado, paralelamente, foi-se construindo uma ideia de externalidade aos governos, sobre a responsabilidade da educação superior. Isto é, a concepção de educação superior como um investimento pessoal, um bem de consumo, portanto, os custos e os benefícios devem ser compartilhados. Caberia à família ou ao sujeito, quando economicamente independente, decidir por esse tipo de investimento. Esta é a tendência, hoje. A decisão privada de investir implica na

<sup>3</sup> Termo transposto da física nuclear (formar e manter uma reação em cadeia) para significar uma quantidade mínima, de sujeitos, necessária em um sistema social para que este possa sustentar-se e desenvolver-se.

escolha de profissões, instituições e cursos mais valorizados, no mercado, limitam a permanência e a conclusão do curso e tem impacto direto na opção, do estudante e de sua família. Torna-se difícil a opção por um curso de licenciatura, haja vista o baixo valor do diploma.

Em termos de avanço, quanto à permanência, o número de concluintes, no panorama da educação superior no Brasil, o resultado parece pouco expressivo. Tendo como critérios a confiabilidade das fontes, a legitimidade dos estudos e a representatividade dos órgãos oficiais na produção e divulgação de dados como, por exemplo, os apresentados na IIª Conferência Latinoamericana sobre o Abandono no Ensino superior – II CLABES 2012<sup>4</sup>; as produções do Banco de Teses da CAPES<sup>5</sup> de 2000 a 2010 e o Censo da Educação Superior, MEC/Inep, nesse período, os índices de concluintes por categoria administrativa (Federal, Estadual Municipal e Privada), houve uma pequena elevação dos índices nas instituições privadas, nos últimos cinco anos.

Explorando as pesquisas publicadas no âmbito do Projeto ALFA-GUIA<sup>6</sup>, as instituições brasileiras de ensino superior das diferentes dependências administrativas têm desenvolvido ações visando minimizar a evasão dos alunos universitários. Consta no documento MEC/Inep/Censup, p. 10, 2011, que dos 1.022.711 concluintes em 2011, 1.016.713 (99,4%) referem-se aos cursos de graduação, dos quais 12% são cursos de licenciatura, demonstrando um crescimento de 4,3%. Todavia, não foi reduzido o percentual

de abandono próximo a 20%, apresentado em 2009 no Censo do MEC/Inep. A investigação de Silva Filho, et. al. (2009), aponta que, de acordo com os dados publicados, somente 47,2% dos estudantes universitários se titularam após quatro anos de curso e o recurso dispendido com a evasão no ensino superior, no Brasil, foi de aproximadamente R\$ 9 bilhões.

Verificando outros resultados, de caráter descritivo, de pesquisas que focam a trajetória de estudantes, menos favorecidos economicamente, uma das causas da não permanência nos cursos está relacionada às condições financeiras para manter-se num programa de ensino superior: gastos com material, transporte, moradia e alimentação (que não são financiados), baixa remuneração no trabalho, desemprego inesperado e precária situação econômica da família.

Nesta altura cabe, então, aprofundar o que está posto macroscopicamente, investigando a realidade do financiamento dos cursos de Licenciatura, da UNIVILLE, dialogando com os seus atores, tendo como pano de fundo à política de compartilhamento de custos e a sua contextualização como centralidade.

### 3. O percurso metodológico

Em consonância com o contexto e a particularidade do estudo, a investigação situa-se na confluência das abordagens qualitativa e quantitativa, caracterizando-se como um estudo de caso educacional. Contempla a intersecção de três etapas: a) a exploratória, na seleção dos participantes e do material de análise, para a confirmação do caso; b) a de coleta de dados, delimitando o foco da investigação; c) a análise e interpretação dos resultados, tendo como parâmetro duas categorias em interrelação: financiamento estudantil e cursos de licenciatura.

Inicialmente, aspectos numéricos foram significados com a intenção de sustentar os procedimentos de caráter qualitativo. O *locus* da pesquisa foi uma instituição de ensino

<sup>4</sup> O Evento foi realizado pelo Projeto Alfa GUIA (Gestión Universitaria Integral del Abandono), no qual a PUCRS participa, juntamente com outras 20 Instituições de Educação Superior de distintos países da América Latina e Europa.

<sup>5</sup> Em 1951 foi fundada a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, atualmente, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

<sup>6</sup> ALFA-GUIA é uma referência para as Instituições de Ensino Superior, Organizações e ou pessoas comprometidas com o objetivo de reduzir o abandono estudantil no Ensino Superior.



superior, comunitária, situada em Joinville, no Estado de Santa Catarina, no Sul do Brasil.

Além das fontes bibliográficas, outros dados foram fornecidos por 101 acadêmicos, do total de 166, que estão matriculados no 4º ano dos cursos de licenciatura, no período de 2010/2013 (ciclo de formação), pelos informantes-chave da Central de Atendimento Acadêmico e do Programa de Apoio ao Estudante.

Como instrumento para complementação dos dados da coleta foi utilizado um questionário constituído de 20 questões. 15 questões fechadas sobre o perfil dos respondentes e 5 questões abertas a respeito do financiamento estudantil. Para esclarecer o papel da família no processo de financiamento, foram solicitadas entrevistas com os estudantes e com as suas famílias.

Os dados numéricos foram analisados à luz da estatística descritiva, levando-se em conta o significado da quantificação no contexto em que os dados foram produzidos e a área em que os problemas estudados se situam, segundo Gatti (2004). E a interpretação das respostas dadas às questões abertas e das entrevistas, fundamentou-se nos dispositivos da análise de conteúdo, na ótica de Bardin, (2009).

Cabe informar que o período 2010/2013, foi considerado representativo, para definir o estudo de caso, em virtude da implementação das políticas públicas, governamentais, na esfera da educação superior.

## 4. Os resultados

### 4.1 O cenário

**Fotografia 1 – Visão panorâmica do Campus da UNIVILLE**



Fonte: Portal da UNIVILLE

A Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE é uma universidade comunitária, mantida pela Fundação Educacional da Região de Joinville – FURJ, cuja criação data do ano de 1965. Dia 14 de agosto de 1996 o por Decreto Presidencial é credenciado o funcionamento da Universidade da Região de Joinville, que atualmente, oferece à comunidade e região 42 cursos de graduação nas diversas áreas do conhecimento (bacharelado e licenciatura) e cursos de pós-graduação (*lato e stricto sensu*) em educação, design, engenharia de processos patrimônio cultural e sociedade, saúde e meio ambiente, atendendo 9.312 estudantes.

O sistema de ensino superior no Estado de Santa Catarina é distinto de outras unidades da federação. Além de três universidades públicas, uma universidade confessional e instituições privadas, foram credenciadas, no estado, 13 universidades comunitárias, mantidas por fundações educacionais. Estas universidades estão reunidas na Associação Catarinense das Fundações Educacionais – ACAFE comungam políticas, e respondem por 54% das matrículas neste nível de ensino.

O Estado de Santa Catarina, também, possui mecanismos que visam garantir o acesso e a permanência do estudante, no sistema de ensino superior. É mantenedor da Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina – UDESC e fornece bolsas de estudo e de pesquisa, gratuitas, conforme o previsto nos Art. 170 e 171 da Constituição Estadual/1989. Este dado é relevante, no sentido de compreender a prevalência da forma de custeio dos cursos de licenciatura dos estudantes pesquisados.

### 4.2 Análise dos dados

Nesta altura, é pertinente apresentar inicialmente, embora de forma breve, o perfil dos estudantes dos cursos de licenciatura da UNIVILLE em Arte, História, Educação Física, Letras, Pedagogia e Ciências Biológicas.

Um percentual de 90% acessou ao curso superior via vestibular do sistema ACAFE e

10% pelo Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. A maioria situa-se na faixa etária apropriada 24/26 anos; fez o curso como primeira e única opção; é o irmão mais velho, integrante de famílias com até 10 filhos; frequentou o ensino regular em escolas públicas; a trajetória estudantil na educação básica e superior é considerada exitosa; 46% já trabalham na área de conhecimento do curso e 25% desenvolvem atividades como estagiários, na UNIVILLE, por meio de bolsas de pesquisa e/ou extensão. 50% dos familiares possuem ensino superior completo e 25% é o índice do primeiro filho a cursar o ensino superior.

Quanto à permanência no curso, há unanimidade quanto à motivação e o interesse de seguir a carreira do magistério.

Com relação à política institucional de bolsas de estudo, de pesquisa, de extensão, e de financiamento estudantil, no Portal da UNIVILLE os estudantes acessam todas as modalidades, incluindo a orientação, a documentação, o formulário para a solicitação do recurso e os editais ([www.univille.edu.br](http://www.univille.edu.br)).

Os dados, da tabela abaixo evidenciam que os estudantes agregam recursos, de fontes diversas, no sentido de garantir a permanência nos cursos.

Chama a atenção, a relação ao índice que se evidenciava, em âmbito federal, nos programas de compartilhamento de custos. O percentual de financiamento do FIES não atinge a expectativa. Não foi a opção dos estudantes dos cursos de licenciatura ao ingressarem e permanecem na universidade no período 2010/2013.

**Tabela 2 - Formas de custeio do curso**

<b>FAMÍLIA</b>	<b>30%</b>
<b>Art. 170/171 SC</b>	<b>51%</b>
<b>Trabalho</b>	<b>46%</b>
<b>Fies</b>	<b>2,5%</b>
<b>Prouni</b>	<b>12,5%</b>
<b>Financiamento total</b>	<b>23,75%</b>
<b>Financiamento parcial</b>	<b>76,25%</b>

Fonte: questionário

Entrevistados sobre os motivos da não contratação do FIES os estudantes declararam

não concordar com esta política de compartilhamento; alegaram que o processo de solicitação é muito burocrático; que os cursos de licenciatura deveriam ser gratuitos; há o receio de contrair uma dívida e não conseguir trabalho para pagá-la após concluir o curso. Por serem as suas famílias de baixa renda, as mesmas, não teriam como assumir o reembolso.

Nesse sentido, o papel da família quanto à adesão ao compartilhamento de custos é irrelevante. Tão somente 16% delas apoiariam ou fariam o financiamento, no caso de necessidade extrema. As demais julgam que os estudantes devem responsabilizar-se pelo financiamento. Apenas, incentivariam o financiamento como investimento pessoal.

51% dos estudantes, respondentes, seguiriam os seus estudos com recursos provenientes do trabalho e com o apoio da família. 49% não teriam como fazer o curso se não lhes fossem proporcionados o acesso e a permanência mediante o programa de bolsas de estudo e/ou de pesquisa. Diante de dificuldade financeira, a maioria dos estudantes, para permanecer no curso, prefere buscar um trabalho, na área da formação, em vez de fazer o financiamento. Este dado foi confirmado junto ao setor de Apoio ao Estudante.

Na tabela 3 visualiza-se o número de estudantes que acessaram aos cursos de licenciatura no período estudado.

**Tabela 3. Ingressantes 1º Ano – 2010/2013**

<b>Cursos</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>
<b>Arte</b>	27	-	-	30
<b>Ciê. Biológicas</b>	42	37	35	42
<b>Edu. Física M</b>	56	48	51	53
<b>Edu. Física N</b>	51	52	36	59
<b>Geografia</b>	-	-	-	-
<b>História</b>	40	27	35	40
<b>Letras/Ing/Por.</b>	40	44	35	40
<b>Letras/Lin. Por.</b>	14	12	08	10
<b>Matemática</b>	-	-	-	-
<b>Pedagogia</b>	36	32	25	38
<b>TOTAL</b>	<b>306</b>	<b>252</b>	<b>217</b>	<b>312</b>

Fonte: Central de Atendimento Acadêmico

Estes resultados traduzem que, no plano da prática, a política de compartilhamento de custos, também, não causou o impacto esperado em relação à ampliação da taxa de matrícula, nos cursos de licenciatura, o caso em análise.

Outro dado muito significativo refere-se à trajetória dos estudantes, no ciclo de formação.

**Tabela 4. Ingressantes/Concluintes**

Cursos	2010	2013
Arte	27	08
Ciën. Biológicas	42	23
Edu. Física Mat.	56	24
Edu. Física Not.	51	42
Geografia	-	-
História	40	19
Letras/Dupla	40	14
Letras/Lin. Port.	14	16
Matemática	-	-
Pedagogia	36	20
<b>TOTAL</b>	<b>306</b>	<b>166 = 54,4%</b>

Fonte: Central de Atendimento Acadêmico

O que teria ocorrido na trajetória destes estudantes?

Mesmo não sendo esse o foco do estudo, mas tecendo as relações, procurou-se mediante os registros do setor de Apoio ao Estudante entender a discrepância. Os motivos apontados são aqueles que outras pesquisas, já socializaram no I e II CLABES. Há casos de trancamento de matrícula, transferência de curso, dependência, reprovação, doença, dificuldade financeira e mudança de domicílio. No entanto, cabe destacar que, na sua trajetória, na universidade, estes alunos não fizeram financiamento. Nenhum deles aderiu ao FIES.

Guardando à proporção devida, em face da especificidade do caso, os cursos de licenciatura, infere-se que se estabeleceu uma cultura preconceituosa em torno do financiamento estudantil. Esta postura e a falta de estímulo traz em seu bojo o risco da redução de ingresso e de permanência de estudantes, economicamente desfavorecidos, na educação superior, na UNIVILLE.

## Considerações

O tema financiamento do ensino superior, no que tange às formas de compartilhamento de custos é tema recorrente do debate político, social e econômico de todas as nações. Esse fato pode ser constatado nos relatórios das conferências e encontros nacionais e internacionais realizados com esta finalidade. Ainda são poucas, porém há produções no contexto das pesquisas acadêmicas, que discutem a problemática, no Brasil.

Ao que os dados evidenciam as bases que sustentam as políticas de ampliação da taxa de matrícula, articuladas ao compartilhamento de custos, estão alheias à investigação científica, ou a publicação dos resultados não é socializada aos interessados.

À luz deste entendimento, não há como discordar de Cerdeira (2009), quando afirma que a ausência de um conhecimento rigoroso é a causa da repetição das mesmas ideias, quase sempre falsas ou enganadoras, que em nada contribuem para instaurar uma reflexão séria e informada. O mesmo ocorre com os formuladores de políticas públicas que operam com diagnósticos deficientes e uma compreensão empobrecida da realidade, revelando-se, na prática, a fragilidade da consecução de uma política.

No recorte foi feito, tratando-se do caso de um segmento de estudantes, que cursam a licenciatura, esperava-se confirmar a adesão ao programa de financiamento estudantil, considerando os objetivos da política: uma oportunidade que favoreceria a formação superior, garantindo não só o acesso e o ingresso, mas o que se estimava como mais importante, a permanência, isto é, a terminalidade com êxito.

Tornou-se visível na percepção dos participantes da investigação que a formação de professores diferencia-se de outros cursos superiores. É uma tarefa que deve constituir uma política de estado, uma política específica. Não pode, de forma alguma, situar-se no âmbito das generalidades, tendo em vista o desprestígio dos cursos e o

barateamento do diploma. A nação brasileira corre o risco de esvaziamento desses cursos.

Registra-se, ao concluir, que muito há muito para revelar, em face da riqueza dos dados. Este relato é preliminar. O estudo terá continuidade. Em outro momento, serão apresentados novos desdobramentos.

### Agradecimentos

Aos acadêmicos dos cursos de licenciatura da UNIVILLE, colegas e integrantes da UNIVILLE que colaboraram fornecendo os dados e participando da investigação. E especialmente a Profa. Dra. Marília da Costa Morosini, a grande incentivadora e coautora desta produção.

### Referências Bibliográficas

- Bardin, L. (2009). **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA.
- Brasil, (2012). Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Resumo Técnico-2010**. Brasília: INEP.
- \_\_\_\_\_, (2010) Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação, 2010/2020**.
- \_\_\_\_\_, (2013) Secretaria da Comunicação Social. **Cadernos Debates..**
- Cerdeira, L. (2012). Os desafios da gestão do ensino superior: algumas tendências e tensões. Qualidade da educação superior, pesquisa e internacionalização. In: **Qualidade da educação superior: grupos investigativos em diálogo**. CUNHA, Maria Isabel da & BROILO, Maria Cecília (Orgs.). Série Qualidade da Educação superior – Observatório da Educação – CAPES/INEP. Araraquara, São Paulo: junqueira & marin editores.
- \_\_\_\_\_, (2009). O financiamento do ensino superior português: a partilha de custos. Universidade de Lisboa. Tese de Doutoramento.
- FRANCO, M. E. D. P. & MOROSINI, M. C. (2001) (Orgs.). **Qualidade na educação superior: dimensões e indicadores**. Porto Alegre: EDIPUCRS. (Série Qualidade da Educação Superior, 4).
- GATTI, B. A. (2004). v. 30, n.1, p. 11- 30, jan./abr Estudos quantitativos em educação Brasil. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo.
- GUNI (2009). Global University Network for Innovation. Educação superior em um tempo de transformação: novas dinâmicas para a responsabilidade social. EDIPUCRS.
- MOROSINI, M. C. M. (2012). Qualidade da educação superior. In: GUNI, Global University Network for Innovation. Educação superior em um tempo

de transformação: novas dinâmicas para a responsabilidade social. Registro disponível em British Library e Library of Congress. Edição em português, Porto Alegre: EDIPUCRS.

Santa Catarina, (1989). **Constituição Estadual do Estado de Santa Catarina**. Florianópolis: IOESC.

Silva Filho, et. al. (2009). **Como a mudança na metodologia do INEP altera o cálculo da evasão**. São Paulo: Instituto Lobo.

UNESCO, (2009). **Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009**. As Novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social. Paris, de 5 a 8 de julho.

\_\_\_\_\_, Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação. Paris, 9 de outubro de 1998. Biblioteca Virtual de Direitos Humanos. Disponível <http://www.direitoshumanos.usp.br> - Acesso em 28/08/13